

# الابتجَاهَاتُ المعاصِرَة

في تدريس اللغة العربيّة واللّغات الحيّة الأخرى  
لغير الناطقين بها



دار الفكر العربي

دكتور / عماد إبراهيم



# الإنجازات المعاصرة

في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى  
لغير الناطقين بها

دكتور محمد إبراهيم

١٩٨٧

ملتزم الطبع والنشر  
دار الفكر العربي  
١١ شارع جوار حسن / القاهرة  
ص ب ١٣٠١ - ت ٧٦٠٩٣



# تقديم

يقلم معالي الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي

مدير جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد  
المرسلين .. وبعد :

فان تعليم اللغات لغير الناطقين بها قد أصبح علما له أصوله وقواعده  
وأساليه وطرائفه تعنى به الأمم المختلفة خدمة لغاتها وعملا على نشرها  
بين الأمم الأخرى وتيسيرا على أبنائها عند تعلمهم للغات الأخرى وسبيل  
أفضل الطرق وأجودها نفعا وأكثرها فائدة في تعلم اللغات وتعليمها .

• وهذا الكتاب الذي نقدمه يتناول موضوعات على جانب كبير من  
الأهمية تتعلق بالاتجاهات العصرية في تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق  
منهج يعتمد على المقارنة والتحليل والاستنتاج .

كما يتناول الكتاب تجارب الأمم المختلفة في ميادين تعليم اللغات ويتناول  
بشيء من التفصيل المهارات اللغوية والتعليم الذاتي .

والحقيقة أن تعليم اللغات الحية قد مر عبر التاريخ بأطوار وتعاقبت  
عليه مدارس واتجاهات مختلفة .

ومن خلال قراءاتي في هذا المجال والتي يدعوني اليها ويحفزني عليها اهتمام جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بتعليم اللغة العربية الخالدة لغير الناطقين بها لم أجيد من درس بعناية وتفصيل موضوعا على جانب كبير من الأهمية وأعنى به انتشار اللغة العربية بسرعة البرق في البلدان التي فتحتها المسلمون في عصر الفتوحات الاسلامية .

أن هذا الحدث العظيم أمر يدعو الى الدراسة والتحليل والتبصر .

لقد دخلت اللغة العربية — مواكبة الاسلام — كل البلدان المفتوحة واستطاعت في لمح البصر أن تتغلب على اللغات الأخرى من فارسية وغيرها ، بل لم يقتصر الأمر على الغلبة والانتشار بل تعدى ذلك إلى أن ينبغ من أبناء الأمم الاسلامية العلماء والشعراء بل وعلماء اللغة العربية ذاتها فكيف تم ذلك .

انه حدث لغوي عظيم ينبغي أن يتضافر علماء اللغة على دراسته واستنباط الدروس والأساليب منه .

وفي يقيني أن ذلك عائد الى ارتباط اللغة العربية بالاسلام فهي لغة القرآن الكريم وكل مسلم يعتبرها لغته الأولى قبل لغته التي ورثها عن أبويه .

ثم تحول هذا الحب للغة القرآن العظيم الى ابداع وتأليف وشعر ونثر .

وأمر آخر دار في خلدي وأنا أقرأ هذا الكتاب وبخاصة ما ذكره المؤلف الفاضل عن الوسائل المعينة على تدريس اللغات والأساليب المبتكرة لتذليل الصعوبات اللغوية وجعل المادة اللغوية محببة الى الدارس فعجبت من اهمالنا أو تقصيرنا في استخدام الوسائل المعينة في ميادين تدريس اللغة

العربية لأبنائها وكأن استخدام المعمل اللغوى مثلا أمر خاص بتعليم اللغة الثانية ولا أهمية له في تعليم اللغة الأم ، وهذا خطأ ينبغي لنا أن نصححه فالوسائل المعينة من معامل ووسائل أياضاح وتسجيلات ورسوم ++ ينبغي أن تستخدم في تعليم العربية لأبنائها أيضا •

وأخيرا فقد تعرض الكتاب لموضوع أرجو أن تعنى به كليات اللغة العربية ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعاتنا وهو التعليم الذاتى والتعليم المبرمج لأننا نعيش في عصر يحتم علينا أن نسلك كل الطرق المفيدة في نشر لغتنا الخالدة وأن نجوب كل الأساليب ولا نقتصر على الطرق التى ألفناها بل نضيف الى ذلك كل جديد مفيد على أن نطوع ذلك الجديد لخصائص اللغة العربية وأصولها وعند ذلك ستردهر اللغة العربية وستغزو العالم لأنها لغة القرآن الكريم ولغة العلم والأدب ولغة الحضارة والابداع •

وفي الختام أشكر الدكتور حماده ابراهيم ما قدمه في هذا الكتاب من خدمة للغة العربية ، وأنتى على جهوده في هذا المجال ، وأرجو أن يكون له من الأثر الحسن والنفع في مجاله ما هو مؤمل ، كما أرجو أن يستمر في هذا الميدان وأن تثير القضايا التى طرحها في هذا الكتاب همة المتخصصين لتابعة البحث والتأليف •

والحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات ••

وصلى الله على نبينا محمد ••

د • عبد الله بن عبد المحسن التركي



## هذا الكتاب

بعد مرور ربع قرن في تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها ، لا أعرف كتابا في المكتبة العربية تخصص في طرق تدريس اللغة العربية لغير العرب تطرق الى الاتجاهات المعاصرة وبالذات الطرق السمعية البصرية المختلفة وتحليل فلسفاتها المتباينة وعرض أساليب البرمجة المتنوعة في مجال تعليم اللغات الحية وكذلك أسلوب التعليم بالذاتية وتجارب الأمم المختلفة في هذا المجال .

ومن الجديد والجدير بالذكر في هذا الكتاب أيضا أنه لم يقتصر على عرض طرق تدريس اللغة وإنما شمل كذلك بعض الدروس التطبيقية في تدريس عناصر اللغة ثم تعليم الجوانب الحضارية والأدب والشعر لراشدين من الناطقين بلغات أخرى .

وإذا كان هذا الكتاب قد تخصص في طرق تدريس اللغات الحية كلغة ثانية الا أننا نرجو أن يستفاد منه أيضا في مجال تعليم اللغات كلغة أولى وعلى وجه الخصوص في مستوى المبتدئين وفي تدريس الحضارة والأدب والشعر الناشئين والراشدين من أهل اللغة .

ويشتمل الكتاب على موضوعات هامة كثيرة في مجال تعليم وتعلم اللغات لغير الناطقين بها نذكر منها :

— تطور تدريس اللغات الحية في العصر الحديث وأثر العلوم العصرية في ذلك .

— التجارب الكبرى في تعليم اللغات لغير الناطقين بها كتجربة الجيش الأمريكي وتجربة معهد زغرب .

— الطرق السمعية البصرية من تحليلية واندماجية ، واستثمار النصوص الحوارية بالصور وتنشيط القواعد خلال الاستثمار والانتقال الى الاتصالية •

— الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية S.G.A.V. :

فلسفتها وخطواتها ومفهومها لتدريس عناصر اللغة المختلفة ودراسة الأدب والنصوص المتخصصة •

— استعمالات الصوت والصورة في تعليم اللغات الحية : وظائف الصوت ووظائف الصورة من خلال علاقتها بالكلمة مع عرض للوسائل السمعية البصرية •

— المهارات اللغوية مع التركيز على تقويم المنطق وعرض بعض الأمثلة التطبيقية •

— تطبيقات عملية من خلال درس في اللغة العربية — تدريس القواعد — تدريس المفردات — درس المحادثة — تدريس القيم والحقائق الاسلامية — تدريس الأدب — تدريس الشعر •

— كما اشتمل الكتاب على باب اقتصصر على موضوع البرمجة وتعليم اللغات الحية وتطرق الى البرمجة ونشأتها وأسسها ومزاياها وخطواتها وأنواعها ، ودورها في تعليم اللغات •

— كذلك فقد خصص الباب الأخير لموضوع التعلم بالذاتية حيث فصل القول في مفهوم هذا النوع من التعلم وفلسفته والاسس التي يقوم عليها • كما تطرق هذا الباب الى تحليل مستلزمات التعلم بالذاتية • واختتم بعرض لتجارب الأمم المختلفة في هذا النوع من التعلم •

# حول تطور تدريس اللغات الحية

د : حمادة إبراهيم

من أهم المظاهر الحضارية في الربع الأخير من هذا القرن الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحية وتطوير هذا التدريس ليتواءم إيقاع الحياة العصرية ومتطلباتها .

وقد حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هذا التطور ، إذ استقطاع الخبراء العرب في هذا المجال تطويع الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال تعليم اللغات الحية لخدمة اللغة العربية ، وقد تركز جانب كبير من هذا التطور على التدريس التقليدي إذ تناول بالتغيير ما يتعلق به من مفاهيم وأهداف وطرق تعليمية ووسائل معينة ، كما أثر هذا التطور على المدرسين أنفسهم وطرق أعدادهم والدور المنوط بهم بالإضافة الى المقررات الدراسية وتنظيم الامتحانات<sup>(١)</sup> .

وبعد ثبوت الفشل الذريع الذي منيت به طرق التدريس العتيقة وما أكدته الأبحاث التي قدمت الدليل على عجزها وضعف نتائجها ، بدأت موجات من الأعمال والمجهودات البناءة على المستويات المختلفة وفي سائر المجالات التي تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية ، وقد كرس جانب من هذه الجهود على بلورة طرق جديدة للتعليم<sup>(٢)</sup> .

وإذا كانت هذه الجهود لم تنته بعد إلا أنها قطعت مرحلة كبيرة في طريق التقدم ، بحيث أصبح من الممكن الآن أن نستعرض الانجازات التي حققتها من ناحية ، والتطلعات التي تسعى الى تحقيقها من ناحية أخرى .

وقبل أن نستعرض المنجزات الحديثة في طرق التدريس الخاصة باللغات الحية والتي أفادت منها اللغة العربية ، نقف وقفة تأمل أمام الأسباب التي أدت الى هذا التطور المضخم في تعليم اللغات .

## ١ - المتطلبات الحضارية :

أول هذه الأساسية هو التحول الذي طرأ على مفهوم التربية ، فقد كانت دراسة اللغة الحية على المستوى المدرسي أو الجامعي مجرد تكملة للثقافة الانسانية الكلاسيكية المطلوب تقديمها للطلاب ، وقد ظل هذا الاعتقاد زمنا طويلا . كان هدف تعليم الانجليزية مثلا أو الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية أو الأسبانية هو مساعدة الطالب على أن يقرأ أو يترجم نصا أو مؤلفا لكاتب من الكتاب مثل شكسبير أو جوته أو دانتي ، وكهدف ثانوي ، كان الطالب يستطيع أن يستفيد من دراسة هذه اللغة في تعلم التحدث بها ، ولكن هذا لم يكن يطلب منه صراحة ، كما لم تكن هناك أية مجهودات لمساعدته في تحقيق ذلك . وعلى هذا النحو ، تعلمت أجيال من الطلاب والمستشرقين اللغة العربية ، ليس للتحدث بها ، وإنما لقراءة النصوص العربية أو ترجمتها أو عمل الدراسات المتصلة بها . ولم يكن أمرا مستغربا أن تجد المستشرق الكبير ينشر الكتاب تلو الكتاب ويطلع البحث تلو البحث في فقه اللغة العربية ونحوها وصرفها وتاريخها . وآدابها وحضارات العرب والمسلمين ، في حين أنه لا يستطيع أن يبادلك حديثا باللغة العربية يستغرق دقيقة واحدة ، بل أنه قد لا يفهم ما يسمع منك الا اذا استعان على ذلك بنص امامه يقرأه ، أو بمعنى أصح يفهمه بعينيه (١) .

حدث تطور في تلك النظرة القاصرة للغة الحية ، التي كانت تحصر أهمية اللغة داخل دائرة الأدب الضيقة أو الترجمة التحريرية ، لتفسح المكان للضرورات العصرية ، أو بمعنى أصح لضرورات الثقافة الجديدة ، حيث أصبح للاتصال اللغوي نصيب أكبر . لقبد أصبح من سمات المثقف في القرن العشرين أن يتجذبت

أكثر من لغة أجنبية ، في عالم ضاقت فيه المسافات بين الأمم والشعوب \* ولذلك أصبح من البديهي أن يأخذ تدريس اللغات الأجنبية هذه الحقيقة في الاعتبار وأن يستعد لها وأن يتطور لمواجهةها \*

## ٢ - الوفاق العالمي :

وبالإضافة الى هذه الضرورات الثقافية نجد عنصرا أو ظموحا مثالي النظر ، لكنه مع ذلك شائع عند غالبية المربين ، ويتخلص في أن مجتمعات القرن العشرين ، على الرغم مما يمزقها من صراعات ويعارض بينها من نزاعات أصبحت أقل عنصرية وعصبية مما كانت عليه في الماضي ، وأصبحت تسعى الى إقامة تفاهم عالمي ، ودراسة اللغات الأجنبية لا يمكن أن تخدم هذه الفكرة المثالية الانسانية الا اذا اتجهت الى التركيز على الجانب الاتصالي الذي يقوم على الحوار المباشر<sup>(٤)</sup> \*

## ٣ - الانفجار الطلابي :

وهناك عامل اجتماعي ثقافي أسهم كثيرا في تطوير طرق تدريس اللغات ، وهو ما نطلق عليه اصطلاحا الانفجار الطلابي ، على غرار الانفجار السكاني وهو ظاهرة عالمية شائعة في الدول المتقدمة والدول النامية سواء بسواء \* ان التزايد المريع في أعداد الطلاب الذين يتعلمون اللغات الأجنبية جعل من الضروري إعادة النظر في طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة ، وإذا كانت الطرق المعتيقة قد أثبتت ضعفها في الماضي في مواجهة الأعداد الضخمة نسبيا ، فان من المؤكد أن فشلها سيكون ذريعا في مواجهة الأعداد الضخمة من التلاميذ الذين يتكبدسون في قاعات الدرس في المدارس والجامعات لتعلم اللغات الأجنبية \*

## ٤ - التقدم التكنولوجى :

لا شك أن التقدم التكنولوجى ، كشأنه مع الكثير من مظاهر الحياة العصرية ، أسهم كثيرا فى تطوير طرق التعليم الحديثة ، ففى كل يوم يطالع المدرسون فى الأسواق وسائل فنية كالأفلام والأشرطة والاسطوانات ، بالإضافة الى المذياع والتليفزيون والمسجل ومختبر اللغة وغير ذلك من الوسائل السمعية والبصرية أو الوسائل المعينة التى تساعدهم بل تحثهم على تطوير طرقهم فى تعليم اللغات الحية . ولكن يجب أن ننبه الى أن مجرد ظهور هذه الوسائل لم يقدم ظلولا لكل المشكلات كما يتصور ذلك جمهور الناس الذين يندفعون بالإعلانات البزاقة ، فليست هناك وسيلة ، أيا كانت أو وصفة علمية أو تربوية تجعل الانسان ، مهما أوتى من ذكاء واستعداد يتعلم لغة أجنبية فى عدة أسابيع وبدون مجهود . ان الحقيقة التى يجب أن لا تخفى علينا هى أن هذه الوسائل الحديثة على الرغم من الخدمات التى تؤديها ، ليست هى فى حد ذاتها التى فتحت الطريق الى الحلول الجديدة ، وانما كانت أهمية هذه الوسائل تكمن فى أنها دفعت المدرسين المقبلين على استعمالها والراغبين فى الاستفادة منها الى الدراسة والبحث بهدف تحسين طرق التدريس .

## ٥ - التطوير التربوى :

ومن ناحية أخرى فان تطبيق هذا التفكير النظرى على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية الثقافية التى سبق ذكرها ( فى الفقرات ١ و ٢ و ٣ ) كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف هذه الوسائل الفنية الجديدة التى ملأت الأسواق توظيفا علميا مثمرا ، وبذلك أصبح من الضرورى أن يبدأ أى تفكير تربوى حول تعليم اللغات الحية بمعرفة علمية عميقة بمادة هذا التعليم الا وهو اللغات نفسها ، ومن ثم تم اللقاء الذى لم يحدث له نظير فى الماضى بين الأبحاث النظرية وبين الممارسة العملية وبين النظريات والتطبيق أو بمعنى آخر بين علماء اللغة ومدرسي اللغات الحية .

وقد كان من نتيجة التطور الذى حققه علم اللغة فى القرن العشرين ، وخاصة بعد سوسير *soussure* أن أصبح يهتم بالجوانب الوظيفية للغة دون فقها ، فتلاقت أبحاث اللغويين مع اهتمامات مدرسى اللغات ، وتتبعه المدرسون من جانبهم الى واقع جديد وهو أنه قبل التفكير فى كيفية التدريس ، أى قبل وضع طرق التدريس ، لابد من التعمق فى معرفة طبيعة المادة التى يدرسونها وهى اللغة ، وأن مثل هذه المعرفة يجدونها عند علماء اللغة . . . وهكذا .

وانطلاقاً من علم اللغة العام ، تطوّر علم اللغة التطبيقى فى تعليم اللغات وآتى ثماره العظيمة فى مجال تطوير طرق التدريس للغات ومنها اللغة العربية كلغة أجنبية .

وقبل أن نترك هذه النقطة يجب أن نؤكد أن ثمار اللقاء بين النظرية والتطبيق فى مجال تعليم اللغات الحية للأجانب لم تقتصر على هذا القطاع ، وإنما تجاوزته الى تعليم اللغات الأم . وهذا ما تنبّه اليه مدرسو اللغات لأهلها ومن ثم بدأوا يستفيدون من علم اللغة الحديثة وانجازاته .

### تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة :

وقبل أن ننقل الى المبادئ الرئيسية فى علم اللغة الحديث ، تلك المبادئ التى غيرت من مفهوم التعليم وصياغة طرق التدريس ، نقف وقفة قصيرة لنتأمل بعض الحقائق الهامة التى قد لا يكون من الضرورى أن نلتمسها عند علماء اللغة مع أنهم يؤكدونها ، لأن هذه الحقائق ظلت مهمة زمناً طويلاً من جانب طرق التعليم التقليدية .

١ - أول هذه الحقائق هى أن اللغة العربية ، كالانجليزية أو الفرنسية لغة حية بعكس اللاتينية أو الاغريقية ، وعلى ذلك فلا ينبغى أن تدرس كما تدرس هاتان اللغتان الميتتان ، ومعنى اللغة الميتة هى اللغة التى انتهت تاريخها . فمثلاً

بالنسبة للغة اللاتينية فقد طويت صفحة هذه اللغة اللهم الا من بعض الاكتشافات المحتملة لبعض المخطوطات • فنحن نملك تحت أيدينا كل اللغة اللاتينية الكلاسيكية الموجودة •

أما بالنسبة للغة العربية ، فالوضع عكس ذلك ، فهي لغة لم تكتمل دورتها بحيث تكون قد بلغت نهاية تطورها ، لان النصوص العربية الموجودة حاليا لا تشتمل على كل عناصر ونصوص اللغة العربية corpus وأنها لغة حية مستمرة في التطور ، وبسرعة ، وهذا دليل حيوتها •

فما من لغة حية يمكن أن توصف بالثبوت ، لان الثبوت هو الموت بالنسبة للغة كما هو بالنسبة لأي كائن حي •

ومن ناحية أخرى فاللغة الميتة هي بالضرورة لغة مكتوبة أو لغة كتابة ، فلا يستطيع أن يدلنا على اللاتينية العامية ، أي اللاتينية التي كان القدماء يتحدثون بها ، الا عالم في فقه اللغة اللاتينية ، أما اللغة العربية فهي لغة منطوقة ولغة مكتوبة ، أو هي لغة حديث ولغة كتابة •

أو بمعنى أدق لغة نتكلمها ونكتبها ، وهي ، كوسيلة اتصال ، لغة حديث قبل كل شيء • وعلى ذلك يجب أن نأخذ في الحسبان دائما أن تدريس اللغة العربية كلغة حية يجب أن يراعى الأمور الآتية :

( أ ) لا يكون الهدف الأول أو الفوري أن نعلم الطالب قراءة روائع الأدب العربي ، وانما مساعدته في اكتساب وسيلة اتصال جديدة • وهذه الوسيلة هي من ناحية أخرى وسيلة اعداد ثقافي يمكن في المستقبل أن تعين الطالب على التخصص في فرع من الفروع •

ولكن قراءة روائع الأدب ، مهما ما كانت ينبغي ألا تكون في ، البداية ، الهدف من تعلم اللغة العربية كلغة حية •

كذلك لا يكون هذا التدريس من خلال دراسة أمهات الكتب الكلاسيكية ، خصوصا في السنوات الأولى • وقد كان الاعتقاد السائد هو أن كبار الكتاب الذين يمثلون الأدب الرفيع ويعتبرون نماذج للأدب الراقى هم أفضل المصادر التى تموننا بأحسن نصوص يمكن تدريسها في تعليم اللغة العربية ، وعلى ذلك جرى العرف في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب على أن تكون هذه الكتب عبارة عن مختارات من النصوص الأدبية ، وهذا خطأ جسيم لأن هناك حقيقة ينبغي ألا تخفى علينا وهي أن الكاتب الجدير بهذا اللقب قلما يكون ما يكتبه نموذجا للغة العادية التى نريد تدريسها للأجانب •

وفضلا عن ذلك ، فإذا كان النص لكاتب قديم ، فان طبيعة أسلوبه ستكون مختلفة عن اللغة المعاصرة ، الأمر الذى يمثل مصدر قلق للطلاب الذى يصبح موزعا بين نماذج مختلفة من اللغة تعرض عليه ، وبالتالي يقع في الخلط واللبس<sup>(١)</sup> •

(ب) خطأ ثان يقع فيه بعض مدرسى اللغة العربية للأجانب وهو أنهم يدرسون لهم بنفس الأسلوب الذى تدرس به هذه اللغة للتلاميذ العرب ، ولا أظن أننا بحاجة الى أن نكرر أن اللغة العربية كلغة ثانية لا ينبغي أن تدرس كلغة أم ، فمهارات وكفايات الأطفال العرب تختلف تماما عن مهارات وكفايات غير العرب كما وكيفا ، ان الكفاية اللغوية كما يعرفها بعض علماء اللغة المعاصرين ، هى نمطية معينة اكتملت واستقرت في شكلها النهائى تتيح انتاج عدد لا يحصى من الجمل ، وتساعد على فهم عدد لا يحصى من العبارات ، وعلماء اللغة أنفسهم يعرفون الأداءات بأنها الجمل الصحيحة الناتجة طبقا للامكانيات التوليدية للكفاية •

وبناء على ذلك ، فان كفاية طفل عربى في سن القبول بالمدرسة الابتدائية أو وحتى الحضانة ( ٣ - ٦ سنوات ) كفاية عالية في اللغة العربية ، أما الكفاية عند زميله الأجنبى فهي صفر أو لا شيء •

فالطفل العربى يستطيع أن يقول وأن يفهم ، طبعاً بأسلوب مناسب لسنه ، عددا لا يحصى من الجمل ، كما أن كفايته الصوتية كاملة ، وكذلك فإن كفايته النحوية أو مهارته فى تكوين وفهم الجمل عالية ، ثم ان كفايته المفرداتية ، بالرغم من أنها محدودة بخبرة الطفولة القليلة وعالمها المحدود ، إلا أنها واسعة .

اذن ، فماذا يجب أن ندرس لهذا الطفل العربى ، مع أن هذا ليس مجالا لبحثنا ، إلا أننا يمكن أن نقول ان على المدرس أن يركز على ناحية تقوية الكفاية الشفوية عند الطفل وجعلها أكثر مرونة وسرعة عن طريق التمرينات التعبيرية ، وهذا يعنى جعل الكفايات أكثر عددا وسرعة ودقة وتلقائية ، ومن ناحية أخرى اكسابه كفاية الكتابة التى لم يكتسبها بعد ، وأخيرا اثراء الكفاية اللغوية العامة ، أى اكساب الطفل أداة اتصال أرقى تتيح له أن يفهم وينتج ، بلا حدود أيضا ، جملا أكثر تعقيدا وتتفق مع خبرة انسانية أكثر ثراء .

وبعض الأمثلة القليلة يمكن أن تعطى فكرة عن مدى سعة الكفاية اللغوية عند الطفل العربى ، فكلنا يعرف أن أى طفل عادى فى سن الخامسة أو السادسة يستطيع أن ينطق أو يفهم جملا مثل :

• أنا أصلى الظهر .

• الكتاب على الكرسي .

• أخى ذهب الى المدرسة .

• أختى تقرأ القرآن .

أما بالنسبة للأجنبى ، فأى معلم مارس تعليم اللغة لغير أهلها . يعرف أن الطالب الأجنبى يلزمه فترة طويلة من التعليم حتى يصل الى هذا المستوى .

صحيح أن الطفل العربي يخطئ ويتوقف أمام استعمال الأفعال والضمائر ، وقد يستعمل صيغاً علمية ، وقد لا يعرف أن جمع سرير « سرر » أو « أسرة » ومؤنث جمل « ناقة » وليس « جملة » ومؤنث أبيض بيضاء وليس « أبيضة » . وكذلك بالنسبة للكتابة يقع في أخطاء ليس أقلها الخطأ في تقطيع الجملة الى مقاطع غريبة ، فقدم يلصق نهاية كل كلمة في بداية الكلمة التي تليها ، وقد لا يكتب « ال » الشمسية .

الخلاصة أن الطالب الأجنبي ليس عنده أية معلومات باللغة العربية ، فليس عنده سوى الكفاية الخاصة بلغته الأم وهي تمثل بالنسبة له عقبة أكثر من كونها معيناً على اكتساب اللغة العربية . فسيتعرض للأخطاء الخاصة بالتمائل الداخلي أو المقارنة الداخلية التي يقع فيها الأطفال العرب : أحمر/أحمره ، وكذلك يتعرض لأخطاء التداخل مع لغته الأم ، فهو بتأثير عادات لغته الأم يتعرض للوقوع في أخطاء لا يقع فيها الطفل العربي — فإذا كان ايطالياً أو فرنسياً قد يقول : البيت كبيرة — الكرسي نظيفة ، الأسبوع القادمة ، أختي يلعب . واذ كان انجليزياً قد يقول : البنت طويل (٨) .

بناء على ذلك ، لابد أن يقرم المدرس في أناة وصبر وبأسلوب تربوي باكتساب الأجنبي التراكيب الأساسية العربية انطلاقاً من اللغة الشفوية دون أن يثقله منذ البداية بالصعوبات الخاصة باللغة المكتوبة ، وكذلك دون أن يزحم ذهنه بمعلومات ثانوية أو مفردات عقيمة قبل أن يتقن التراكيب الأساسية للغة العربية .

وعلى المدرس باستمرار ألا ينسى أن طلبته ليسوا عرباً وأن النصيرص المخصصة للطلاب العرب قد لا تناسب الأجانب ، ليس فقط على المستوى اللغوي ، بل على المستوى الحضاري كذلك .

(ج) مشكلات اللغة العربية ليست واحدة بالنسبة لجميع الدارسين الأجانب فالطالب الباكستاني أو الإيراني لن يصادف نفس العقبات التي يصادفها الانجليزى أو الايطالى في النطق ، كذلك فان التفريق بين الفعل والاسم قد يكون غامضاً بالنسبة لطالب « مالاجاش » ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطالب

الأوروبي ، ثم ان استعمال الضمائر المتصلة صعب بالنسبة للفرنسي أو الانجليزى مثلا ، الذى بدلا من أن يقول « كتابى » يقول : لى كتاب ، ولذلك فان دراسة تقابلية للاختلافات فى نظم اللغة العربية ولغة الدارس يمكن أن تساعد فى وضع تدريبات معينة تساعد فى التغلب على الصعوبات النوعية .

وهذا يؤكد من ناحية أخرى ضرورة اهتمام مدرس اللغة العربية فى البلاد الأجنبية بلغة الدارسين المحلية ، فالإمام بلغة الدارس يجعل تدريس اللغة الثانية أكثر فعالية<sup>(٨)</sup> .

والآن وبعد أن انتهينا من استعراض تلك الحقائق الهامة التى أهملتها طرق تعليم اللغات زمنا طويلا ، حان الوقت لى ننظر فيما عند علماء اللغة ، ثم فيما عند علماء التربية ، فكما سبق أن أشرنا ، سنجد عند الأولين معلومات أساسية حول طبيعة المادة التى نحن بصدد تدريسها وهى اللغة ، أما الآخرون فسيقدمون لنا التطبيقات العملية .

## ٢ - الأسس الرئيسية لعلم اللغة التطبيقى فى تدريس اللغات الحية هى :

( أ ) اللغة عبارة عن نظم أو نظام أو تراكيب وليست سردا لمفردات أو مجموعة من الألفاظ فليس المهم فى اللغة عناصرها المتفرقة المنعزلة من أصوات ومفردات وقواعد ، ولكن المهم هى العلاقات التى تربط هذه المتفرقات . فالنسق أو النظام أو التركيب لا يقتصر على مجموع العناصر التى تؤلفه ، فالرياض مثلا باعتبارها تركيبا أنتروبولوجيا لا يقتصر على مجموع سكانها احصائيا ، وبالمثل فان تعريف اللغة العربية يكون فى علاقاتها التركيبية ، وليس فى حجم المفردات التى يضمها القاموس .

هذا المبدأ ، أو الأساس الرئيسى لعلم اللغة الحديث ، أسفر عن نتائج

تربوية على جانب كبير من الأهمية :

— فتدريس اللغة يعنى تدريس التراكيب وليس المفردات أو القواعد معزولة ، فمنذ الدروس الأولى يجب أن تقدم اللغة كاملة • فالوحدة الصغرى فى التدريس هى الجملة ، وبقدر الامكان الجملة الحقيقية • ومن ثم يفضل التقليل من الأسئلة التعريفية التى يقضى فيها المدرس الساعات الطوال بيديء ويعيد : ما هذا ؟ هذا كتاب • ما هذا ؟ هذا قلم (٩) •

يجب أن نحرف النظر عن تدريس المفردات المعزولة ، فالكلمة فى غير سياق مية ولا معنى لها • كذلك لابد من تجنب استظهار قوائم الحروف والأدوات والضمائر •

وبالنسبة للقواعد فينبغى جمع عناصرها طبقا لصفاتها الوظيفية وليس تبعا لنوعها كما يجرى عليه تدريس القواعد ، فلا يجب أن ندرس « كتابه » مع « كتابى » و « كتابها » الى آخر القائمة ، انما ندرس « كتابه » مع « كتاب الطالب » •

ولنأخذ مثلا على ذلك أحد حروف الجر وليكن « على » نقول :

- الكتاب على المكتب
- كتب على السبورة
- اطلع على الموضوع
- قسا على أخيه
- صوب على الهدف
- بقى على حاله
- سار على نهج أبيه
- تعود على ذلك

- ربا على الثلث
- مكث على مقربة
- اعتمد على صديقه
- اقترحوا على المشروع
- هجم على العدو
- تعاهدوا على الوفاء

ومع أن القائمة لم تنته إلا أن الأمثلة المذكورة تكفى ، بما لا يدع مجالا للشك لتوضيح الاختلافات البينة لحرف الجر « على » • وتتجلى هذه الاختلافات إذا حاولنا ترجمة هذه العبارات الى لغة أخرى ، فإذا التزمنا بالترجمة الحرفية ووضعنا كل كلمة مترجمة في مكانها في العبارة العربية خرجنا بكلام ليس له معنى في اللغة الجديدة التي قد تستعمل حروف جر أخرى في بعض العبارات وقد لا تستعمل حروف جر بالمرّة في بعضها الآخر •

ومن ناحية أخرى ، تتدرج داخل النظام العام للغة نظم فرعية ، كالنظام الصوتي والنظام الصرفي • ومع كل ففى التدريس ينبغي مراعاة تدريس اللغة ككل ، لان اللغة لا تؤدى وظيفتها الا بكامل عناصرها ، فأيا كان تركيز المدرس في مراحل التدريس المختلفة من تقويمه للنطق أو تثبيت للتراكيب النحوية أو المفردات • فيجب أن يكون التدريس دائماً على المستوى الكلى للجملة انكاملة (١٠) •

(ب) يميز علماء اللغة بين نظام اللغة وبين صورتها المادية في شكل عبارات سياقية • والمطلوب تدريسه هو اللغة أو النظام أو الكفاية • وتحقيقا لذلك ، نعلم الطالب كيف يفهم وينتج عن طريق الحوارات عددا من العبارات السياقية • وعلى المدرس في تأليف الكتاب أو في الفصل ، أن يتجه في تدريسه

الى اكساب الطالب الأداء الذى يستعمل التراكيب الأساسية للغة العربية ويركز بصفة خاصة على النماذج النمطية •

(ج) اللغة هى قبل كل شئ وسيلة اتصال شفوى ، وىذكرنا علماء اللغة أن وظيفة اللغة هى مساعدة أفراد مجتمع ما على الاتصال فيما بينهم ، أى الكلام • وعلى ذلك ، يفترض الاتصال اللغوى على الأقل وجود شخصين ، أى حوار • فاللغة التى لا تصدر عن اتصال هى نوع من الهذيان • وقد أدى ذلك الى رد الاعتبار للغة الشفوية ، بعد أن ظلت مهملة زمنا طويلا ، الأمر الذى أدى بالتالى الى تطوير فى تدريس الجانب الشفوى وبالذات ما يتعلق بالصوتيات وأنماط لغة الحديث •

وأصبح المدخل الى اللغات الأجنبية هو الشفوى ، وقد تبين أن تعليم الجانب الشفوى فى اللغة العربية كغيرها من اللغات يتأثر سلبا اذا بدأ الطالب الأجنبى بدراسة الجانب التحريرى ، أو حتى اذا بدأ دراسة الجانبين فى وقت واحد • أن البدء بالكتابة يجعل الطالب الأجنبى يعتمد فى فهمه للغة الجديدة على رؤية شكلها المكتوب من ناحية ، ويجعله يهمل تدريب أذنه أو تنمية الجانب الصوتى لهذه اللغة من ناحية أخرى • وينتج عن ذلك أن الكتابة تصبح بالنسبة للطالب كالعكاز بالنسبة للعجوز الذى لا يستطيع أن يسير الا معتمدا عليه • كل ذلك يؤكد أن الانتقال من الجانب الشفوى الى الجانب التحريرى أيسر بكثير من الوضع العكسى •

— اذا كانت اللغة كما أسلفنا نظاما ، فان هذا النظام يختلف من لغة الى أخرى • وقد نجد بين اللغة العربية ولغة الطالب بعض التراكيب المتشابهة •

اذن فتعليم اللغة الأجنبية هو تعليم نظام جديد فى نسق وتحليل الخبرة الانسانية من خلال اللغة ، لذلك ينبغى أن نتجنب كل ما من شأنه أن يشجع عند الطالب الأجنبى ميله الطبيعى الى أن يطبق على اللغة الجديدة بعض النظم

التركيبية في لغته الأهم وأن يحاول أن يقابل بين اللغتين كلمة كلمة • يجب أن نبعث الطالب بوجه خاص عن الترجمة • فمثل هذا التمرين المفيد في المستوى المتقدم بالغ الضرر بالنسبة للمبتدئين ، وحتى في المستوى المتوسط فهو يعود الطلاب على الحرفية ويقوى ظاهرة التقابل بين اللغتين بدلا من أن يقضى عليها<sup>(١)</sup> •

### ٣ - حصاد علم النفس وأثره في تعليم اللغات الحية :

لا يقل حصاد مجهودات علم النفس عما حققه علم اللغة الحديث ، فالواقع أن دور المدرس ليس وصف اللغة ، ولكن تدريسها • وإذا كان المدرس قد استفاد من علماء اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التي يدرسها ، فإنه كان في حاجة أيضا إلى علماء النفس لكي يرتقى بطريقته في تدريس اللغة •

والحقيقة أن علم النفس أفاد في ناحيتين : الأولى أنه أكمل المعلومات التي قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوي ، ثم أفاد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقى في مجال التعليم • كل ذلك أدى إلى نشوء علم حديث هو علم النفس أو علم النفس اللغوي •

(أ) الحافز للغة والهدف منها : ان التحدث هو أن تقول شيئا لشخص بدافع شعور معين ، وغالبا في موقف ، ومن ناحية أخرى فإن الكلام نشاط هادف ، فلكي تتكلم ، لابد أن تكون عندك الرغبة في الكلام ، ولقد ظل علماء اللغة ، رغم فترات الخلافات الدولية وعدم التفاهم أو عدم الاتصال ، ظلوا محافظين على تفاؤلهم في مفهوم اللغة : فالإنسان يتكلم حينما يكون لديه شيء يريد أن يقوله ، وشخص يقول له ، والرغبة في قوله له •

وفي ذلك تتلخص المشكلة النفسية للغة داخل الفصل : فيجب أن يكون لدى الطالب شيء يتحدث فيه ، وأن يكون هناك من يتحدث إليه ، وأن يكون

هناك حافظ يدفعه للحديث ، هذا الحافظ يجب أن يكون قادر. الامكان طبيعيا وليس « مدرسيا » . وقد يتمثل الحافظ عند الطالب في الرغبة في إتقان اللغة أو اللعب الشكلي الذي يمثله في ذاته استعمال لغة جديدة ، ولكن للأسف سرعان ما يتبدد ذلك ، لأن الحوافز الحقيقية ، الحوافز الفعالة ، الحوافز الوحيدة ، هي التي تفجر الحديث بطريقة طبيعية ، أي الحوافز اللغوية بمعنى الكلمة وبالذات المواقف الحية .

وهنا يجب أن نعترض بأن النماذج اللغوية التي تعرضها معظم الكتب الدراسية التقليدية ، ان لم تكن تبعث على الملل والضيق ، فإن أقل ما توصف به هو أنها خالية من الحوافز . فمن منا مر بموقف أو شعر برغبة في أن يوجه سؤالاً مثل : ما هذا ؟ ليتلقى الجابة تقول : هذا قلم !! أو شعر برغبة في أن يقول : ان كتاب مصطفى أكبر من كراسة محمد . أو أن يسأل : كم عينا لأحمد ؟ وكم أنفسا له ؟ أو كم رأس ؟ ان مثل هذه اللغة المخاوية أو « البلهاء » هي السبب في الرفض اللغوي أو الصمت الذي يخيم على الدارسين هي السبب في ضعف الاقبال على الدراسة بعد الأسابيع الأولى ، وانصراف الطلاب عن اللغة الجديدة .

اذن فالمشكلة كلها تنلخص في وضع اللغة في مواقف حية . ولم يكن الأمر سهلا ، لأن المدرسة أو المعهد لا يمثل الحياة ، كما أن الموقف الحقيقي الذي يعايشه الطالب يبقى موقف طلاب أمام مدرس داخل جدران الفصل الأربعة . ولقد حاول البعض استثمار المواقف المدرسية أو الدراسية ولكنهم سرعان ما أدركوا أن التكرار والرتابة يقضيان في النهاية على الحافظ ، فلا يمكن أن يظل المدرس الى ما لا نهاية يتحدث عن السبورة والطباشير والباب والنافذة التي تفتح وتغلق ، والجدران الصفراء ، والسقف المرتفع والسقف المنخفض .

حينئذ ، رأى علماء التربية أن الحل الوحيد ، بدلا من المواقف الواقعية ، هو وضع مواقف تقليدية وهي وحدها القادرة على توفير الحافظ وتحديد ، .

وقبيل ساعدت الوسائل السمعية والبصرية التربويين على تقديم حوارات ومشاهد في مواقف تتواءم لها تلقائية الحديث الحي ، وتسمح بادخال الموقف الى الفصل أو عمل مواقف مشابهة • وأصبح المدرس يقوم بدور المنظم والمحرك • وبذلك أمكن توفير شيئين هامين : حياة اللغة وحافظ التلاميذ نحو الاتصال •

(ب) ومن ثمار علم النفس أيضا ضرورة أن يكون التدريس ملائما للدارسين ، فيجب مراعاة السن الذي يعتبر عنصرا هاما ، فلا ينبغي أن يكون تدريس الأطفال كتدريس الراشدين ، ولا يجب فقط وضع مناهج مختلفة ولكن أيضا طرق مختلفة • فالاستعدادات للتعليم تتغير بتغير السن ، فتضعف بعض الاستعدادات ويظهر غيرها عوضا عنها أو تعويضا لها •

(ج) كذلك كان لعلماء النفس رأى وجيه بالنسبة لتوزيع التدريس • فلا يستوى تدريس اللغة بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع أو خمس أو ثمان ، كما أن كل طريقة يتناسبها سرعة معينة ، كما أن من الممكن أن يستمر المدرس ساعة ونصف الساعة مع طلاب راشدين عندهم الحافظ والتركيز ، أما من هم أصغر سنا فيفضل أن تتراوح الحصة بين ٤٠ الى ٥٥ دقيقة • وأما الأطفال فلا ينبغي أن تتجاوز الفترة نصف الساعة • فست حصص من هذا النوع أفضل من ثلاث كل منها ساعة •

(د) ومن ناحية أخرى تمكن علماء النفس التجريبي بشكل موضوعي من دراسة التعليم عند الحيوان • وعند الانسان ، باعتباره اكتسابا لأنواع جديدة من السلوك •

وطالما أن دراسة اللغة الأجنبية يمكن أن تعتبر من وجهة نظر معينة اكتسابا لمهارات سلوكية لغوية ، فإن جميع أبحاث وتجارب علم النفس التطبيقى في مجال التكيف ، والابداع وتقوية العادات ، وصعوبات التعليم وأسباب فشله ، نقول كل تلك الأبحاث والتجارب كانت بالغة القيمة بالنسبة للمدرسين

الذين استطاعوا أن يطبقوا على تعليم اللغات بعض الطرائق التي وضعها علماء النفس • صحيح أننا يجب أن نتجنب تطبيق السلوكية الساذجة ، فالطالب ليس فاراً أبيض أو كلباً من كلاب « بافلوف » • كما أن تعليم اللغة الأجنبية أكثر تعقيداً من تعليم بعض أنواع السلوك البسيطة ، ومع ذلك فلا بد أن نعترف أن علم النفس السلوكي فتح أمام المدرسين آفاقاً رحبة للتطبيق في اتجاهين اثنين على الأقل : وضع تمارين الأنماط والتعليم المبرمج •

( هـ ) وأخيراً إذا كان علماء النفس قد ساعدونا في إعادة النظر في مشكلات التعليم وتجنب الارتجال في تعليم اللغات ، فإننا ما زلنا في حاجة اليهم لقياس هذا التعليم وتقويمه •

فاختبارات الاستعدادات والمهارات والمستويات والمراجعات أصبحت بالتدريج تحل محل نظم الامتحانات العتيقة المرفوضة من الجميع •

## تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها من الراشدين

### أهم الخصائص وطرق المواجهة :

يختلف تعليم اللغات الحية للكبار عنه للصغار وبالذات في حالة تعليم هذه اللغات لغير الناطقين بها ، وذلك لوجود فروق جوهرية في طبيعة كل من هاتين لفئتين من الدارسين من ناحية ، وبالتالي في سلوك كل منهما أثناء العملية التعليمية من ناحية أخرى .

وسنحاول أن نحلل أهم هذه الفروق مع الإشارة الى بعض الاقتراحات لمواجهتها .

### ( ١ ) المجموعة الأولى من الفروق وهي تتعلق بطبيعة الكبار :

١ - الكبار بعكس الصغار ، لا يخضعون في عملية التعليم لضغط خارجي ، ولكنهم يلتحقون بفصول تعليم اللغات بمحض إرادتهم ، حتى ولو كانت هناك ظروف معينة تدفعهم الى تحصيل معلومات لغوية لم يتمكنوا من تحصيلها خلال دراستهم السابقة .

٢ - في العادة ، يرغب الكبار في تحصيل أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت ممكن وهذا الوضع لا العملية التعليمية ، ولا المدرسون على استعداد له .

٣ - في أغلب الأحيان ، يكون تعلم الكبار للغة الأجنبية سعياً وراء تحقيق فائدة معينة في مجال عمله أو تخصصه ، فقد تفيده هذه اللغة الجديدة في الحصول على ترقية أو تحقق له زيادة في راتبه ، لذلك فلديه من البداية حافز مباشر ، ومثل هذا الحافز لا يوجد في العادة عند تلاميذ المدارس . فالكبير اذن يعرف لماذا يدرس هذه اللغة وهو يريد من المدرس أن يشبع له هذه الرغبة الشخصية .

٤ — جرت العادة على أن يكون الهدف من تعلم اللغة الأجنبية عند الكبير هو ممارسة لغة الحديث ، وهذا المطلب لم توله غالبية نظم التعليم الاهتمام الكافي .

٥ — في محاولتهم لاشباع حاجاتهم المباشرة ، يحاول الكبار ، غالبا — تعلم لغة تخصصية تتصل مباشرة بعملهم ، معتقدين أن التحاقهم بدورة اللغة بصفة عامة ( كالمستوى الأولي أو الأساسي ) نوع من تضييع الوقت فيما لا يفيد . وأكثر من ذلك ، فالكثيرون من الكبار لا يريدون أن يدرسوا من هذه اللغة الخاصة ، أو التخصصية سوى الجانب الشفوي .

هذه الاعتبارات تجعل من واجب القائمين على هذه الدورات اخباء ادارسين بصورة واضحة بالحقيقة التالية :

— أن اللغة أيا كانت تتألف من أنماط من الجمل والتراكيب ، وأن هذه الأنماط من الجمل صالحة لأي استخدام للغة في أية ظروف كانت ، سواء كان استخدامها في محاضرة أكاديمية أو في حوار تجاري ، وأن كل طالب عليه أولا أن يدرس هذه الأنماط من الجمل ويتعلم كيفية استعمالها قبل أن ينتقل الى دراسة أي لغة تخصصية .

باختصار ، فإن المستوى الأولي من اللغة ( للمبتدئين ) يمثل المرحلة الأولى التي يجب أن يمر بها أي شخص يريد أن يتعلم لغة أجنبية .

— بقى أن نعرف ما اذا كان مستوى المبتدئين يمكن أن ينحصر في لغة متخصصة ، الحقيقة أن الآراء تتضارب حول هذه النقطة التي سنعود اليها في الصفحات التالية .

— على أية حال ، ومهما كانت نتائج الأبحاث حول هذا الموضوع فإن الأستاذ يستطيع ، من وقت لآخر ، وأثناء تدريسه للتراكيب الرئيسية للغة

الجديدة ، أن يقدم بعض الألفاظ التي تدخل في نطاق التخصص الذي يهتم الدارسين . وحتى إذا كان مثل هذا التصرف لا يفيد كثيراً على المستوى اللغوي أو التعليمي ، فإن الأستاذ بذلك يوحى للدارسين بأنه يعدّهم مباشرة لممارسة تخصصاتهم ، الأمر الذي يحد من انتقاداتهم المتوقعة ، ويقوى عندهم الحافز لتعلم اللغة . لكن الخطأ هو أن ينساق الأستاذ وراء رغبة الدارسين المبتدئين ويحصر التعليم في اللغة التخصصية ومصطلحاتها وحسب .

### (ب) المجموعة الثانية من الفروق تتعلق بسلوك الكبار خلال العملية التعليمية :

١ - كلنا يعلم أن ذهن الشخص الكبير ليس كذهن الصغير « صفحة بيضاء » ، فالكثير يلتحق بالدراسة وهو يحمل سلسلة من المعتقدات الواعية أو غير الواعية ، هي من مخلفات التعليم السابق . ففي المرحلة الثانوية مثلاً لا يأخذ الأستاذ رأي الطلبة فيها يدرسهم أو في الطريقة التي يتبعها معهم . أضف إلى ذلك أن الدارس الكبير يحتفظ بعادات معينة في الاستذكار والدراسة نابعة من طريقة في العمل تختلف اختلافاً جذرياً عما ينتظره أستاذ اللغة الحالي من طلبته .

من ذلك أن الطلبة الكبار يشرعون على الفور في أخذ مذكرات ويكتبون ما يسمعون ، في حين أن أستاذ اللغة يجد في ذلك خطأ فاحشاً ، وحتى إذا طالبهم الأستاذ بالاعتصام على الاستماع فإن الكثيرين منهم يخرجون أقلامهم في الخفاء ليكتبوا شيئاً سمعوه . عندئذ ، على الأستاذ أن يشرح لهم السبب وراء تأجيل الكتابة ، عليه أن يشرح لهم « ميكانيزم » أو آلية الفهم انسمى<sup>(١)</sup> وما يمكن أن تمثله الكتابة من خطر في عملية استيعاب الجانب الشفوي من اللغة .

---

(١) تعتمد هذه الآلية على السؤال والجواب أو المثير والاستجابة الفورية وتعتبر الكتابة في هذه المرحلة من أكبر العوائق أمام تكوين هذه الآلية .

## ٢ — أثنى نفسه بالنسبة للكتاب :

فالكتاب والسبورة هما اللزمتان الدائمتان في التعليم الابتدائي والثانوي ،  
بحيث ان الكبار يعتقدون أنه لا يمكن الاستغناء عنهما في اية عملية تعليمية .

أذن على الأستاذ منذ البداية ، ومن آن لآخر ، أثناء العمل ، أن ينبههم الى  
ضرورة تأجيل القراءة والكتابة .

٣ — خطأ آخر يقع فيه الكبار وهو الترجمة ، اعتقادا منهم أنها تكفى  
للفهم ، منطلقين من ذلك المبدأ الذي يقول بأن اللغة عبارة عن مجموعة من  
المفردات ، ولا يدركون أنها مكونة من مجموعة من التراكيب ، وأنها مرتبطة  
بسياقات معينة .

وهكذا نرى أن على مدرس اللغة للكبار أن يجابه خمس عشرة سنة تقريبا  
من التعليم التقليدي والوسائل العتيقة ، ونجاحه في ذلك رهن بشخصيته ، وبما  
يتمتع به من قوة اقناع .

\* لذلك فعلى الأستاذ أن يراقب طريقة طلبته في الدراسة ، ويبين لهم  
لماذا يطالبهم بعدم عمل قوائم من المفردات ، ولماذا لا يؤمن الا بالسياق  
لحفظ عناصر اللغة ، ولماذا يجب ألا يلجأ الى الترجمة<sup>(٢)</sup> .

\* كذلك عليه أن يدرك أن مهمته هذه ستكون عملية صعبة ، وأن عليه أن  
يتحلى بالصبر لكي ينجح في مهمته .

٤ — حقيقة أخرى يجب ألا تغيب عن الأستاذ بالنسبة لتعليم الكبار ، وهي  
أن الطلبة يحضرون الى الدرس بعد يوم حافل بالعمل ، وأنهم ربما قطعوا هذا

---

(٢) سيأتى تفصيل ذلك عند الحديث عن طرق التدريس .

العمل من أجل الدراسة • يعنى انه سيتعامل مع أناس متعبين ، لا يركزون الا بصعوبة ، ولا يستطيعون أن يمنعوا أنفسهم من التفكير في مشكلاتهم الخاصة • اذن ، فان الظروف التى تساعد على التمثل والاستيعاب عند مثل هؤلاء الطلبة تكون أضعف منها عند التلاميذ المتفرغين الذين يستطيعون ان يكرسوا كل وقتهم للدرس •

ان ادراك الأستاذ لهذه الحقائق لا يساعده فقط في تفهم مواقفهم ، وتبرير سلوكهم ، وانما أيضا في بحثه عن وسائل للتخفيف عنهم وازفاء نوع من البهجة على جو الدراسة •

\* هذه الاعتبارات تجعل من واجب الأستاذ ألا يتقيد بحرفية المقرر ولا بالفترة الزمنية المحددة لانتهاء منه ، ولا بمعدل السرعة التى فرضها مؤلف الكتاب الدراسى أو واضع الدورة • ان امكانيات الدارسين وحدها هى التى يجب أن تحدد سرعة السير في المقرر ، وهذا مبدأ أساسى لا يجب الاعتراض عليه ، فمن الأفضل اتقان درس واحد في الفترة المخصصة لخمس دروس من الوصول الى نهاية المقرر بكل سرعة • لأنه في هذه الحالة لن تجدى مجهودات الطلبة ولا مجهودات الأستاذ ، ونكون بذلك قد أسأنا كثيرا الى الطلبة •

• — ومن ناحية أخرى فان الطلبة الكبار يحبون أن يروحووا عن أنفسهم أثناء الدراسة ، وعلى الأستاذ أن يسمح بذلك ، وأن يكون هو البادى به ، فيربط بين الكلمات الجديدة أو موضوع الدرس وبين بعض الأحداث أو القصص التى يمكن أن تدخل السرور على الطلبة • والأستاذ الذى ينجح في اضحاك الطلبة مع المحافظة على نظام الفصل ، يكون قد أدى أكبر خدمة للطلبة والتعليم في الوقت نفسه ، فهو يساعدهم على حسن الاستقبال •

\* اذن ، السرعة يجب أن تتفق والاستعدادات الدارسين وليس مع مادة الدراسة • لذلك يجب أن تتخلل الدرس وقفات « للاسترواح » • وعلى الأستاذ

أن يتعود في آخر الدرس أن « يصرف » انتباه الطلبة (بالمعنى الحرفي للفظ) بل ويدخل حكاية ما من شأنها أن تروح عن الطلبة بعض الشيء ، وغنى عن الذكر أن مثل هذه الفرص تتاح في أواخر الدروس أكثر ، مما تتاح في بداياتها ، حينئذ ، يمكن أن يدخل في الدرس أنشطة مختلفة ، بل و « ألعابا » تكون على مستوى الكبار بطبيعة الحال •

٦ — وهنا صعوبات على المستوى النفسى ، منها تلك الحقيقة التى تقول بأننا لا نستطيع أن نتحدث لغة دون أن نمارسها واقعيا وفعليا ، لذلك وجب أن يتحدث الطلبة خلال ساعات الدرس باللغة الجديدة ، أولا تحت اشراف الأستاذ ، ثم بصورة تلقائية •

والواقع يبين لنا أن هذا الأمر لا يتم بسهولة كما نتصور ، بل هناك صعوبات كثيرة تعترضنا •

هذه الصعوبات ترجع أساسا الى :

— أن الكبار عامة يكونون « معقدين » ، فهم يريدون أن يتألفوا بسرعة ، هذا من ناحية • ومن ناحية أخرى لا يظهرون عجزهم أو عدم قدرتهم • ويحدث أن مثل هؤلاء الطلبة يزاولون في الواقع وظائف هامة ، فنجد منهم مثلا الدين أو الضابط أو المحامى أو الطبيب ، بكل ما تحمل هذه الوظائف من أهمية اجتماعية ويحدث أنهم فى الفصل ، وهذه طبيعة الأشياء ، يتلعثمون كالأطفال ويشعرون لهذا السبب بأنهم عرضة للاستهزاء بهم ، خصوصا إذا كانوا يعرفون أجدا من الدارسين معهم ، وبالذات إذا كان هذا الدارس الذى يعرفونه مرعوسا لهم فى الوظيفة •

فعلى الأستاذ ألا يولى أية أهمية للاختلافات الاجتماعية ، وذلك منذ الدرس الأول ، وعلى جميع الدارسين الاشتراك الفعلى فى الدرس والتمرينات والمحادثات دون أى تمييز من أى نوع •

✽ نضيف الى ذلك وضع الأستاذ الذى يشعر بالحرج أو الرهبة أمام فصل يتألف من شخصيات هامة ، خصوصا اذا كان الأستاذ من أهل اللغة • فريما يجد أمامه رئيسه ، ويضطر الى تدريب مديره • فعلى الجميع فى مثل هذه الحالات أن يعلموا أن الأمر لا يختلف عن مباراة رياضية يجب أن تسودها الروح الرياضية ، ويخون ذلك منذ البدايه •

✽ ومن أهم واجبات الأستاذ مساعدة الطلاب فى ذلك وتشجيعهم خلال الدروس الأولى ، ويكون ذلك أولا باختيار تمرينات متوسطة الصعوبة حتى لا يوحى اليهم بضخامة العملية التعليمية • كما أن عليه ألا يتصيد الأخطاء ، بل يجب أن يتغاضى عن بعضها ، ولا يتشدد فى طلب نطق سليم كامل فى البداية حتى لا ينفر الطلبة ويشد أعصابهم ، فكلنا يعلم أن عبارات التشجيع مفيدة جدا خصوصا فى الدروس الأولى •

✽ وهناك ظاهرة نفسية أخرى تتعلق بالخط الصاعد أو الهابط ، والذى يمثل درجة الثقة فى نتائج الدورة • فبصفة عامه ، يمكن القول بأن جميع الدارسين يحققون تقدما ملحوظا خلال الدروس الأولى • فالتحول من لا شئ الى تكوين بعض الجمل شئ كبير ، وهى خطوة يجتازها الجميع بسرعة ، وهذا يزيد ثقة الطالب فى ملكاته وامكانياته ، الأمر الذى يفيد العملية التعليمية ، ولكن من الطبيعى أن يحدث نوع من الهبوط أو التوقف بعد الأسابيع الأولى ، وتبدأ اللغة الجديدة وكأنها مليئة بالمشكلات والتعقيدات • فكلما تقدمت الدراسة كلما اتسعت آفاق اللغة • هذا الوضع يخلق نوعا من الضيق والقنوط ، فتفتر الحماسة الأولى ويشعر الدارسون بأنهم لن يبلغوا الهدف المنشود •

✽ لذلك وجب على الأستاذ أن يصارح الطلبة بطبيعة المسار فى العملية التعليمية للغة الأجنبية ، حتى يهيئ الطلبة للمشكلات التى سيتعرضون لها • فيجب أن يعرف الطلبة أن وقتا طويلا يلزم لتعويد الأذن على وقع اللغة

الجديدة ، وكذلك لتغويد أعضاء الكلام على اصدار الأصوات الجديدة دون صعوبة • وعلى الأستاذ أن يبين للطلبة أنه لابد من وقت « للنضج » ، بعده « يسير كل شيء على ما يرام » • والتجربة تثبت أن هذا يحدث مع ٩٩٪ من الطلبة فلا داعي للقنوط • بل من الأوفق المثابرة والاجتهاد • وقد أثبتت التجربة كذلك أن الأستاذ الذي لا يتصرف على هذا النحو يمكن أن ينصرف عنه الطلبة بحيث لا يبقى منهم سوى ١٠٪ أو ٢٠٪ في نهاية الدورة • كذلك يعزى الكثير من الفشل الى عدم معرفة الطلبة بذلك مسبقا •

✳ ومن ناحية أخرى ، علينا أن نبين للطلبة ، خصوصا القسم العلمى منهم ، أن معدل تعلم اللغة فيما يتعلق بالنتائج ، لا يسير في خط مستقيم ، وإنما في فترات متتابة بحيث ان الطالب لا يلاحظ في الغالب التقدم الذي يحققه خلال فترات الانتقال • وعليه ، فيجب على المدرس أن يساعد الطالب في هذه الفترات •

✳ ويدخل في هذا الإطار اقتناع الطلبة بجدوى الدراسة وبهيبة الدورة • فحينما لا تتوافر لدى الطلبة ، بصورة سريعة ، الفرص لتطبيق معلوماتهم الجديدة ، ويرون النتائج الايجابية لدراساتهم تتبدد سريعا ، فعلى الأستاذ أن يتنبه لذلك ويحاول أن يخلق عند طلبته عادة ، تصبح طبيعة ثانية ، تتمثل في اثناء معلوماتهم كل يوم بشتى الوسائل غير المنهجية : بالاستماع مثلا الى المذياع ومشاهدة التلفزيون ، والمسرحيات • بذلك نصل بالطلبة الى الدرجة التي لا يتراجعون بعدها أمام أية مشكلة أو صعوبة لغوية ، أى يصبحون مالكين للحصيلة اللغوية « والتكنيك » الضرورين للتغلب على المشكلات التي تعترضهم • وتمهيدا لهذه المرحلة يكون الأستاذ قد عود الطلبة على استعمال القاموس واللجوء اليه عند الحاجة ( ولكن ليس للبحث فيه عن ترجمة كل كلمة لا يفهمها ، بل يجب أن يعتمد أساسا على النص ) •

✳ كذلك على الأستاذ أن يتنبه الى أن بعض الطلبة متأثرون بالدعايات التي تغزو الأسواق عن امكانية تعلم اللغة في أيام معدودات ، وأنهم يعزون تأخرهم

اما الى الأستاذ واما الطريقة ، أى يبحثون عن السبب فى كل شىء الا فى الدعاية  
الخداعة أو فى كسلهم أو قلة اقتبالهم •

✳ وهناك عيب يكمن فى الطرق والكتب ، ويتمثل فى عدم توضيح الأهداف  
التي ترمى اليها منذ البداية ، ان ٩٠٪ من الدورات التي تملأ الأسواق تزعم ،  
بكل بساطة ، أنها تعلم الألمانية أو الفرنسية أو الانجليزية ، دون أن توضح  
الهدف المحدد أو النهائي لها • ولا شك أن جهل الطالب بمجال استعمال ما  
حصله يثبط همته ويوقعه فى حيرة •

وكنا يعلم أنه لا حدود للتمكن من اللغة القومية ، وكذلك الأمر بالنسبة  
للغة الأجنبية ، فالطالب الذى لا يدرى هدفا أو غاية للدراسة التي بدأها أشبه  
بمن بدأ رحلة لا نهاية لها ، مما يصيب حماسه بالفتور • ولذلك وجب تحديد  
مستوى الدراسة ، ولا يكفي أن نقول مثلا انه المستوى الأولي ، ولكن يجب أن  
نقول ان هذا المستوى يتيح للطالب مناقشة أهل اللغة فى مجريات الحياة  
اليومية ... الخ ، ومثل هذا المستوى يفيد السائح مثلا • وبذلك لا يكون  
هناك داع لأن نطلب من مثل هذا الطالب أن يبذل مزيدا من الجهد لتحقيق  
معلومات لا يحتاج اليها •

✳ ولا شك أن تحديد المستوى مرتبط أيضا بتحديد الفترة الزمنية  
اللازمة ، ومن الأمانة أن يصارح الأستاذ الطلبة بذلك • ومن المعروف أنه يلزم  
مائتا ساعة للطالب العادي للوصول الى المستوى الأولي فى تعلم أية لغة أجنبية ،  
ويجب أن يعلم الطلبة والأساتذة أيضا أن العلم لم يكتشف بعد تلك الوسيلة  
السحرية لاختصار هذه الفترة •

✳ وموضوع الوقت هذا يضايق كثيرا من الطلبة ، بحيث أنهم يتعجلون  
الأمر ، ويحاولون سباق الزمن • لذلك فهم يمسكون بالكتاب وبتصفحونه  
بسرعة ، معتقدين أنهم حينما يصلون الى الصفحة الأخيرة يكونون قد عرفوا كل

شئ • أى أنهم يتصورون أن كتاب اللغة يشبه القصة أو الرواية ، وعلى الأستاذ أن يبين لهم أن قراءة الكتاب ليست إلا عاملا مساعدا في الطريقة ، وأن عدد الساعات الفعلية في الدراسة أهم من عدد الصفحات المطوية •

✳ وبالمثل أيضا فيما يتعلق باستعمال الشرائط المسجلة ، فمثل هؤلاء الطلبة يتسرعون ، وبدلا من أن يتبعوا القواعد التى أثبتتها التجارب ( أى تركيب لا يمكن هضمه إلا بعد سماعه وتكراره عشر مرات على الأقل ) ، فيتركون الشريط يدور ولا يكررون سوى مرة واحدة •

والحقيقة أنه إذا لم يتمكن الأستاذ من جعل الطلبة يحترمون قواعد الاستماع والتكرار لمثل هذه الأشرطة ، فمن الأفضل حذف مثل هذه التدريبات ، فالطلبة لا يفقدون الوقت وحسب ، بل يكتسبون عادات سيئة في الاستماع • وكعلاج لمثل هذه الحالة يمكن إعطاء الطالب تمارين صغيرة تستغرق دقيقة أو دقيقتين على الأكثر ، يتدرب عليها الطالب حتى يهضمها جيدا ، ثم ينتقل إلى غيرها •

✳ ومنذ ظهور النظرية السلوكية لم يعد هناك شك في أن ظاهرة اللغة المحض ، أى المنفصلة عن كل علاقة خارجية ، شئ نادر الوجود ، أن لم يكن مستحيلا • فاستعمال اللغة يأتي دائما مصحوبا بإيماءة أو حركة أو تحرك من الجسم ، وانطلاقا من هذا المبدأ ، يجب علينا أن نمزج التعبير الشفوي بسلوك معين ، وعلى ذلك نستطيع أن نجعل الطلبة يعبرون وهم ينتزهون ، أو أثناء راحتهم ، بل يكتبون أيضا • في حين تتم تدريبات الحوار أو المناقشة داخل إحدى القاعات ، ويجلس الدارسون حول طاولة منخفضة وعلى كراسي وثيرة ، ومثل هذا الجو لا يؤدي إلى الفوضى بل العكس هو الصحيح •

✳ وأخيرا هناك مشكلة تتعلق بالطريقة والسن المثالية لها (١) :

(١)

L. Rohers, Langue et Mécaniques céééhraux, Paris P.U.F., 1963.

لقد ثبت أن الأطفال دون الثانية عشرة وحدهم هم القادرون على فهم وتمثل لغة عن طريق الأيحاء والتقليد فقط ، أما الكبير فلا يستطيع أن يتقبل اللغة كأي شيء آخر ، إلا بطريقة عقلية منطقية ، أي بالالتجاء إلى ذكائه . أن الكبير يريد أن « يعرف » ما يعمل ، ويريد أن نقول له « لماذا نطلب منه أن يتصرف على نحو ما ، كما أنه يريد أن يعرف الأسباب » التي تحيط بظاهرة ما تعرض له بصورة ما . لذلك فهو خلال دروس اللغة يطلب « بقواعد » توضح له ما يتعلم أو تسهل عليه الفهم .

\* وخطورة هذه الظاهرة في أن يتعود الطالب على حفظ القواعد بدلا من استعمالها . وفي مقابل ذلك يستطيع الكبير أن يدرك ويفهم بصورة أفضل تراكيب اللغة باستعمال ذكائه . ودور الأستاذ لا يكون في التصدي لمثل هذه الطريقة في معالجة هذه الظاهرة ، فهي عادية ، وإنما على العكس ، عليه أن يستثمرها ويعتمد عليها في تسهيل تحصيل هذا الجانب أو ذلك من اللغة الجديدة . من ذلك استعمال طرق شبيهة بطرق الجبر في تعليم بعض التراكيب حيث المتغيرات المختلفة تمثل علامات لغوية . وحتى لا نرهق الطلبة ، نبدأ بتعبيرات سهلة كالتعبيرات ذات المتغير الواحد مثل :

أين « س » ؟ حيث « س » تمثل شخصا أو شيئا . بعد ذلك نصل إلى :

أين « ع » « س » ؟ حيث « ع » تمثل العلاقة بين أداة الاستفهام والعنصر المذكور .

ويمكن بدلا من « ع » أن نضع : « يعمل » أو « يسكن » أو « يأكل » .

وبذلك يتقن الدارس عشرات الجمل مثل :

أين يعمل محمد ؟ أين يأكل أحمد ؟ أين يسكن مصطفى ؟

هذه التمرينات تكون بديلاً للقواعد التي يحفظها الدارس عن ظهر قلب دون استعمال •

والخلاصة هي أنه كلما ضعفت الظروف المصاحبة في العملية التعليمية ، كلما وجب أن نعوض ذلك بتقوية الوسائل الفنية وتحسينها •

يعتقد كثير من الراشدين أن التربية أو التعليم عملية تنهم الضغار وأنهم تجاوزوا هذه المرحلة • ومع أن التربية المعاصرة استحدثت مفهوم التربية الدائمة ومفهوم التربية مدى الحياة إلا أن مثل هذه المفاهيم لا تلقى الترحيب الكافي من قبل الراشدين الذين أصبحوا يتمتعون بدرجة من النضج وبمساكنة اجتماعية معينة توفران لهم نوعاً من الاستقلالية • في حين أنهم يزعمون أن عملية التعليم تتضمن نوعاً من التبعية للغير أو الاعتماد على الآخرين •

لذلك كان لزاماً على معلم اللغة للراشدين ألا يشعرهم بحدة هذه المشكلة وأن يحاول التخفيف ما أمكن من احساسهم بالتبعية له أو اعتمادهم عليه ، وذلك بمحاولة إشراكهم في مسئوليات العملية التعليمية وإدخال بعض عناصر الذاتية في التعليم كأن يستشيرهم في تحديد الأهداف وتحديد المحتويات ومسار التعليم واختيار الطرق والوسائل الفنية (١) •

ومن ناحية أخرى يرى أصحاب نظرية الذات أن الراشد قد يعاني من صراع معين حينما يلتحق بدراسة معينة في مثل هذه السن • لأنه يشعر أن مجرد التحاقه بهذه الدراسة إنما هو اعتراف بشخصي بوجود نقص أو خلل في شخصيته أو في تكوينه • وأنه يحاول أن يسد هذا النقص أو يعالج هذا الخلل بالدراسة (٢) •

---

(١) انظر الباب الخاص بالتعلم ذاتياً •

(٢) من هؤلاء العلماء كارل روجرز C. Rogers وإبراهيم ماسلو A. Maslow

وواجب معلم اللغة ألا ينمى مثل هذا الشعور عند الراشدين وأن يختار ما يناسبهم من الطرق والوسائل الفنية بحيث تصبح العملية التعليمية مجالا لمناقشة المشكلات المشتركة بدلا من أن يشعر الدارس أنه يعوزه شيء ما . كذلك على المعلم أن يشعر الدارسين بقيمة خبراتهم وتجاربهم السابقة ويستعين بها في بناء خبرات جديدة ، وأن يعمل على توفير جو الصداقة وعلاقات الاحترام المتبادل بينه وبينهم .

والخلاصة أن تعليم الراشدين بصفة عامة واللغة بصفة خاصة يكون أجدى وأفضل إذا كان هذا التعليم يرتبط بحياتهم واهتماماتهم ويستثمر خبراتهم الشخصية من ناحية ويعتمد على الأنشطة المختلفة والتطبيق العملي لبدأ « تعلم كيف نتعلم » .

لذلك كان من أول واجبات مدرس اللغات الأجنبية للراشدين التقليل ما أمكن من التدريس النظري والحفظ المجرد وزيادة الاعتماد على الأنشطة المختلفة كالاستماع الى المسجل واستخدام مختبرات اللغة ومشاهدة العروض السينمائية والمسرحية واللجوء الى التمثيل والاحتكاك المباشر بالناطقين باللغة .

كذلك على المعلم أن يتجنب الضغط على الدارسين خصوصا فيما يتعلق بسرعة التعليم والعمل . بل عليه أن يوفر لهم الفرصة المناسبة للعمل بمعدل يتناسب مع أعمارهم .

ويدخل في هذا الاطار عملية التقويم ، فمن الأفضل ألا تأخذ شكل الامتحانات — التقليدية التي يغلب عليها طابع الضغط والسرعة والتقدير اللفظي المباشر ، وأن يعتمد ذلك على نظام التغذية الراجعة .

ومن ناحية ، أخرى يجدر بمعلم اللغة للراشدين أن يقلل من الاعتماد الكامل على الحصة أو المحاضرة ومن الأفضل أن تتخلل الحصة فترات توقف للمناقشة التي تدخل عليها قدرا من الايجابية والنشاط من جانب الدارسين •

ومما تجدر الإشارة اليه أنه يحسن مع الراشدين أن يصارح المعلم الدارسين منذ البداية بملايسات العملية التعليمية ومسار التعليم والطرق والوسائل الفنية المستخدمة ومهارات استخدام هذه الوسائل باختصار تطبيق مبدأ تعلم كيف تتعلم<sup>(٣)</sup> •

---

(٣) محمود السروجي وغؤاد أبو حطب ، مدخل الى علم النفس التعليمي ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ •



# البَابُ الأولُ

أولاً : الطرق التقليدية في تدريس اللغات



## ١ - طريقة النحو والترجمة :

اكتسبت هذه الطريقة هذا الاسم تحت تأثير اللغة الانجليزية القديمة أو الانجلو سكسونية .

ووسائل هذه الطريقة في التعليم أو التعلم يمكن ادراكها من أسمها .  
فهى تتألف من كتاب في النحو يجد فيه الدارس قواعد اللغة التى يتعلمها  
والشروح التى تحيله الى مفهوم معيارى يقيس عليه . أكثر مما تحيله الى نظام  
مجرد مترابط للغة . وبالإضافة الى كتاب النحو تعتمد هذه الطريقة على قاموس  
ثنائى اللغة ( اللغة الجديدة ولغة الدارس ) أو كتاب يضم قوائم طويلة من  
الأسماء والأفعال والصفات مع ما يقابلها من اللغة الأم . ووسط ذلك كله نصوص  
للمترجمة من اللغة الجديدة واليها ، وهى فى الغالب نصوص أدبية وتاريخية .  
مع بعض التدريبات النحوية والتطبيقات على القواعد .

وغنى عن البيان أن الطريقة تركز على الجانب التحريرى من اللغة وتقديم  
المعلومات حولها . كما أنها تعتمد على شرح القواعد والمفردات واستظهارها  
أكثر من اعتمادها على الممارسة العملية وتوظيف اللغة فى الحديث والصوار  
ومقتضيات المواقف الحياتية .

## المناخ

يقصد بالمناخ الظروف التاريخية والملابس الاجتماعية التى نشأت فى  
وسطها هذه الطريقة :

## ١ - المفهوم القديم للغة :

مجموعة من المفردات يحكمها عدد من القواعد حتى ظهور آراء العالم  
اللغوى السويسرى De saussure ( ١٨٥٧ - ١٩١٣ م ) كان المفهوم السائد

عن اللغة هو أنها مجموعة العناصر أو المفردات أو الكلمات ( الأسماء والحروف والأفعال ) التي تكون الرصيد (Corpus) الذي تتألف منه اللغة ، بالإضافة الى القواعد النحوية والصرفية التي تحكم العلاقات بين هذه العناصر ، وعلى هذا الأساس كان تعلم اللغة أو تعليمها يعنى مجرد استظهار المفردات التي تدونها والقواعد التي تحكمها والتدريب على الترجمة من اللغة الجديدة واليها .

وتخذاً من يتم تعلم اللغات القديمة وبالذات الاغريقية واللاتينية منذ عصر النهضة ، ثم امتد ذلك الى اللغات الحديثة واستمر حتى أوائل هذا القرن ، حينما ظهر علم اللغة الحديث وغير المفهوم القديم عن اللغة مبينا أنها ليست مجرد مفردات معزولة وإنما هي تراكيب *struelwras* تختلف من لغة لأخرى ، لأن لكل لغة نظامها الخاص من التراكيب الذي ينبغي أن يراعى عند تعلمها ، كما أن الترجمة يجب ألا تكون الوسيلة لتعلم اللغة الجديدة ، بل ينبغي أن ترجأ حتى يتمكن الطالب من معرفة تراكيب اللغة التي يتعلمها والتمرس الكافي عليها ، لأن اللجوء الى الترجمة قبل ذلك يوقع في أخطاء فاحشة كما أنه يعطل تكوين التلقائية باللغة الجديدة .

## ٢ - المساواة بين تعليم اللغات الحية والميتة :

أدى ذلك المفهوم القديم الى عمليات حصر للغات ، أو بمعنى أدق لمفردات اللغات من ناحية ، وتحديد القواعد التي تحكمها من ناحية أخرى . وقد تم ذلك بطبيعة الحال اعتمادا على النصوص المسجلة والمثبتة في مختلف السجلات المكتوبة بهذه اللغة أو تلك . وانتي كتبها كبار الكتاب . وبذلك اكتمل المفهوم القديم للغة والذي ذكرناه آنفا ، فبالإضافة الى كون اللغة تتكون من المفردات والقواعد ، فهي تتكون من هذه العناصر في شكلها المكتوب وفي صورتها المسجلة في النصوص أى باعتبار أن اللغة قد انتهت تاريخيا ، وأكملت دورتها ككائن حي ، ويطويت ضيختها . وإذا كان ذلك يصدق على لغات كالأغريقية واللاتينية ، لأننا أصبحنا نملك كل المكونات الموجودة من هاتين اللغتين في النصوص

التي تحت أيدينا ، فهو يختلف بالنسبة للغات كالانجليزية أو الفرنسية أو العربية لأن النصوص التي لدينا من هذه اللغات لا تضم كل عناصر هذه اللغات ، لأنها لغات ما تزال تتطور وتتمو فهي لغات حية ، ودليل آخر على حيويتها أنها لغات تفاهم واتصال شفوي أي لغات حديثة ، وهو ما فقدته اللغات القديمة فأصبحت لغات ميتة ، اللهم الا اذا حدث اكتشاف جديد لنص أو مخطوط بهذه اللغات القديمة . ومع ذلك فلا نعتقد أن مثل هذا الاكتشاف يمكن أن يضيف جديدا الى ما أصبح معروفا فعلا من هذه اللغات القديمة .

### ٣ - تأثير الترجمة التحريرية :

وجاء عصر النهضة الأوروبية ( في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين ) فأكد هذه المفاهيم القديمة وعمل على انتشارها حيث عكف الأوروبيون على تعلم اللغتين اللاتينية والاعريقية ونقل الأعمال الفلسفية والأدبية والفنية الى لغاتهم الجديدة وذلك بترجمتها ونشرها .

ومن أكبر العوامل التي ساعدت على نشر حركة الترجمة في ذلك العصر اكتشاف الطباعة التي كان لها أكبر الأثر في رواج تلك الترجمات الفلسفية والأدبية ثم اكتشاف فن الحفر الذي ساعد في نشر الأعمال الفنية .

ولا شك أن عملية الترجمة كانت تتعامل مع النصوص القديمة المكتوبة ، وكانت تعتمد في تعلم اللغتين القديمتين على استظهار مفرداتهما ونصوصهما ومعرفة قواعدهما ، بعيدا عن ممارسة لغة الحديث أو الجانب الشفوي . فلم يكن من المستغرب أن ترى العالم اللغوي الكبير يترجم روائع الأدب وأمهات الكتب الفلسفية من اللغة الأجنبية الى لغته الأم ومع ذلك تجده عاجزا عن الاستمرار في محادثة باللغة الأجنبية تستغرق دقائق معدودات . وذلك لسبب بسيط هو أنه لم يتعود سماع هذه اللغة ولا النطق بها وانما كان تعامله

معها محصورا في دائرة النص المكتوب أو المطبوع الذي لابد أن يكون أمام عينيه ليقرأه حتى يفهم •

#### ٤ - اللغة هي النصوص المكتوبة لشاهير الكتاب : اهمال الجانب الشفوي :

وسواء كانت الترجمة تتم من اللغات القديمة الى اللغات الحديثة أم من لغة حديثة الى أخرى ، فالهم أن تعلم اللغة الثانية أو تعليمها كان من أجل هذه الترجمة التحريرية ، وسواء كانت الترجمة لنقل التراث الاغريقي والروماني أم للمراسلات الرسمية وغير الرسمية ، فقد كان ذلك كله يتم من خلال النصوص المكتوبة ولا علاقة له بالاتصال الشفوي المباشر ، مما أكد الأسلوب الذي كان يسير عليه تعلم اللغات وهو أسلوب الترجمة والقواعد الذي يعتمد على مهارتين تحريريتين هما القراءة والكتابة مهملا المهارتين الشفويتين أي الاستماع والحديث •

وهكذا اقتضت التدريبات اللغوية على بعض التطبيقات النحوية والصرفية وبعض النصوص تترجم من وإلى اللغة الجديدة • وكان يتم اختيار هذه النصوص عادة من مؤلفات مشاهير الكتاب المعروفين برصانة الأسلوب واستعمال الصور البلاغية ، وفي الغالب كانت النصوص تقتبس من أمهات الكتب الأدبية والفلسفية القديمة ، فكان الأوروبيون في عصر النهضة وحتى أوائل هذا القرن ( بل وفي بعض نظم التعليم حتى الآن ) يتدربون على ترجمة نصوص لمسدود محدود من مشاهير الكتاب الاغريق والرومان من أهمهم : هوميروس ( القرن التاسع قبل الميلاد ) وأسخيلوس ( القرن الخامس قبل الميلاد ) وشيشيون ( القرن الأول قبل الميلاد ) وفرجيل ( القرن الأول قبل الميلاد ) •

وهكذا كان مدرسو اللغات يشجعون الطلاب على حفظ فقرات كاملة من النصوص الأجنبية التي تتميز برصانة الأسلوب وبلاغة التعبيرات والحافسة بالمحسنات البديعية من لفظية ومعنوية ، حتى ولو كان ذلك على حساب الوضوح •

فقد كانت مثل تلك النصوص تشتمل على ألفاظ وتراكيب وصور بيانية عقيمة بطل استعمالها وأصبحت بعيدة عن روح العصر ومتطلبات الحياة الحديثة .

#### ٥ - نظرية الملكات العقلية :

كان أسلوب التعليم بصفة عامة في مختلف المواد الدراسية يتم على النحو نفسه ، أى من خلال النص المخطوط أو المطبوع ودأخل حجات الدراسة ، دون الاستعانة بأية وسيلة فنية أخرى من الوسائل التى كانت متوافرة في ذلك العصر أو التى كان من الممكن توفيرها ( المصقات ، لوحات الاعلانات ، الصور الثابتة ) .  
أو أى نشاط من الأنشطة التعليمية المعروفة كالرحلات والتمثيل والألعاب .

وكان الاهتمام محصورا في الوسائل التقليدية العتيقة من استظهار للقواعد من نحو وصرف وبعض النصوص التى تشتمل على هذه القواعد مع الترجمة الدقيقة والحرفية الى لغة الدارس . وبعض التدريبات التطبيقية بالاضافة الى الاملاء والقراءة الصامتة في أغلب الأحيان والجهرية أحيانا ، وغالبا ما يقوم بها المدرس .

وكان لابد من الانتظار حتى القرن الثامن عشر لى يعطى جان جاك روسو آراءه الجديدة في التربية والتعليم معارضا ذلك الأسلوب التقليدى العتيق .  
وهكذا ظل تعاليم اللغات يدور في فلك تلك الفلسفة التربوية التى كانت تقوم على نظرية الملكات العقلية وعلى تعلم اللغات من أجل تقوية هذه الملكات مما يساعد على التفكير المنطقى وحل المشكلات .

#### ٦ - طغيان الدراسات الانسانية :

ولعل فلسفة التربية التى كانت سائدة في العصور الوسطى واستمرت حتى أوائل هذا القرن هى التى مكنت لطريقة النحو والترجمة فقد كانت دراسة

اللغة الأجنبية على مختلف المستويات ينظر إليها على أنها تكملة لما كان يعرف في تلك العصور بالانسانيات أو الثقافة الكلاسيكية التي كان ينبغي أن يتعلمها الطالب . فكان الهدف من تعلم اللغة الانجليزية مثلا هو أن يتمكن الطالب من قراءة أعمال مارلو أو شكسبير وفهمها واستظهار بعض النصوص المختارة من هذه الأعمال ، والتمرس على ترجمتها الى لغته الأم . وكذلك الحال بالنسبة لدراسة اللغة الفرنسية (قراءة رونسار وراسين وموليير) ، وجوته في اللغة الألمانية ، ودانتى في اللغة الايطالية والجاحظ في اللغة العربية . أما الحديث بتلك اللغات فلم يكن من أهداف تعلمها ، أو لعله كان هدفا ثانويا .

## ٧ - بطء ايقاع الحياة :

ونحى بالذكر ونحن نتحدث عن المناخ الذي نشأت فيه طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغات ، أن نشير الى ظاهرة أخرى ساعدت على انتشار هذا المناخ واستمراره ، ونقصد بهذه الظاهرة بطء ايقاع الحياة بصفة عامة وصعوبة الاتصالات داخل البلد الواحد من ناحية ، وبين سائر البلدان من ناحية أخرى . ولا داعي للتذكير بأن معظم وسائل المواصلات التي نعرفها اليوم لم تكن معروفة في تلك العصور ، مما أدى الى ندرة الأسفار وقلة الاتصالات المباشرة أو الشفوية . كذلك فقد خلت تلك العصور القديمة من وسائل الاعلام المسموعة والمرئية . ومن ثم كان تعلم اللغات من خلال القراءة والترجمة التحريرية كافيا لسد حاجات الناس والمجتمعات في ذلك الزمان ، فلم يكن هناك ما يدعو الى التمرس على الاستماع أو الحديث . اذن كانت طريقة النحو والترجمة ملائمة لعصرها ، عصر القوافل البرية والأساطيل البحرية .

واذا كانت قلة الاتصالات وصعوبتها أدت الى اهمال تعلم مهارتي الاستماع والحديث من ناحية ، فانها من ناحية أخرى لم تشجع على تعلم اللغات الأجنبية أصلا لقلة استعمالها وقلة جدواها .

## السلبيات :

الطريقة قد تصلح في تعلم اللغات الميتة كاللاتينية واليونانية القديمة أو تعلم اللغات في العصور القديمة ، حيث كانت المسافات تفصل بين الشعوب ولا مجال للاتصال المباشر مثل اليوم ، فاقصر الهدف من تعلم اللغة على قراءة الرسائل وترجمتها والرد عليها وفهم النصوص التي تضمها الكتب وترجمتها ، كما فعل العرب قديما مع النصوص الاغريقية واللاتينية ، وكما فعل الأوروبيون ابان عصر النهضة مع النصوص العربية والكلاسيكية .

أما اليوم وبعيد ازالة الحواجز بين الشعوب وربطها بشبكات المواصلات المختلفة واختراع الوسائل الاعلامية والأخبارية العصرية كالمذياع والهاتف ، تراجع التعامل باللغات الأجنبية عن طريق النصوص المكتوبة وبالتالي طريقة النحو والترجمة التحريرية مفسما المجال للاتصال المباشر : الاستماع والفهم والمنطق والحديث . حتى الترجمة التحريرية لم يعبد لها الأهمية التي كانت لها قبل ظهور الترجمة الفورية التي تعتمد هي أيضا على مهارتي الاستماع والنطق .

\* التركيز على مهارتي القراءة والكتابة بل والاقتصار عليهما وأهمال انسمع والنطق وهما الأساس في تعليم أي لغة حتى اللغة القومية ، فاللغة هي ما نسمعه وننطقه أما ما نقرأه ونكتبه فما هو الا رموز متفق عليها . ويؤدي هذا الاهمال الكامل لمهارتي السماع والنطق الى عجز الدارس عن فهم ما يواجه اليه من حديث وبالتالي عجزه عن المشاركة فيه ويصبح أشبه بالشيخ أو المعوق الذي اعتاد أن يسير متوكئا على عصاه ، فاذا سحبت منه العصا شلت حركته . وبالمثل فان الطالب الذي يعتمد في فهمه للغة على النص المكتوب يصبح عاجزا عن الفهم دون النص فقد تعود أن يفهم بعينه .

\* الاهتمام بالنصوص المكتوبة صرف النظر عن العناية بلغة الحديث ومن ثم اهمال اللغة كوسيلة اتصال مع أن هذا هو دورها الأساسي .

✳ التعامل مع اللغة من خلال الرموز المكتوبة والقواعد الجافة أهمل استعمال اللغة بصفاتها كائنات حيا أو لغة حية حينما عزلها عن المواقف الحياتية التي تعتبر المجال الطبيعي الذي تغيش فيه اللغة ويتم فيه استعمالها استعمالا وظيفيا .

✳ حشو عقول الدارسين بالقواعد الجافة والتصريفات العقيمة والنصوص المعقدة لم يترك لهم مجالا للتعبير الحر والانطلاق والابتكار في أساليب شخصية تدل على آرائهم وميولهم ورغباتهم الخاصة .

✳ من الانتقادات العنيفة التي توجه الى طريقة النحو والترجمة طريقة تدريسها للقواعد بالطريقة القياسية ، أي البدء بعرض القاعدة ثم اعطاء بعض الأمثلة التي تؤكد ما ، وهي طريقة ثبت فشلها الذريع في تعليم اللغات . حيث يستظهر الدارس القاعدة عن ظهر قلب ثم لا يستطيع توظيفها التوظيف الطبيعي للغة في مواقف واقعية حية لأنه لم يتدرب عليها التدريب الكافي فيكون بذلك أشبه بمن يحفظ القواعد النظرية للسياسة أو قيادة السيارة ثم يعجز عن ممارسة هذه القواعد بصورة عملية مفيدة .

كذلك فإن الطريقة تتبنى ذلك الأسلوب العتيق الذي كانت تسير عليه اللغة الاغريقية واللغة اللاتينية وهو نظام عقيم يعتمد على النظر الى القواعد لا على أنها جزء لا يتجزأ من اللغة ، وإنما على أنها شيء منفصل يدرس بمعزل عن اللغة . وبذلك فهي تفصل عناصر اللغة بدلا من عرضها في شكلها الطبيعي ، وتقطع اللغة وتمزقها بدلا من أن تبرز وظيفتها الكلية . إن هذه الطريقة في تدريسها للقواعد لا تقدمها طبقا لأهداف اللغة الوظيفية ، وإنما تبعا للتشابه في المفاهيم . فهي تدرس مثلا ضمائر الرفع المنفصلة معا ودفعة واحدة دون أن يكون لذلك ضرورة وظيفية في موقف أو سياق معين . ثم تدرس ضمائر النصب بنفس الأسلوب ، كما أنها تدرس الأزمنة زمنا زمنا . وإذا كان الطالب العربي يجد صعوبة في استيعاب هذه المفاهيم على هذا النحو ، فما بالنا بالأجنبي .

✳ ويرتبط بدراسة القواعد أيضا أن القواعد ليست جامعة مانعة ، فهي تقدم القاعدة ثم الاستثناء ثم استثناء الاستثناء • ويطلب من الطالب حفظ ذلك كله • ومن ناحية أخرى فإن هذه القواعد التقليدية ترجع في أحيان كثيرة الى حالات قديمة بالية وتعود الى عصور اللغة الأولى ، مما يقلل من قيمتها في العصر الحديث ومع الاستعمالات الجديدة للغة • ومما يؤخذ على الطريقة أيضا أنها تصنف القواعد طبقا لمعايير متباينة وتخلط بين الشكل والمعنى وبين الضروري والثانوي ، وبين حالات اللغة ومستوياتها المختلفة ( الفصحى ، الفصيحة المعاصرة ، لغة الحديث ، لغة الكتابة ... ) •

✳ وفي مجال القواعد هناك انتقاد يتعلق بمعاملة الزمن يوجه ضد الطريقة التقليدية • فنحن اذا تصورنا كمية القواعد التي يجب على الطالب أن يعرفها لكي يكون جملة بسيطة مثل ( لن يكتب التلاميذ في الكراسات اليوم ) : « لن » الناصبة وما تدل عليه من معنى المستقبل مع كون الفعل في حالة المضارع • والفعل المفرد مع أن الفاعل جمع ، وجمع التكسير ، والجار والمجرور ، وجمع المؤنث السالم ، و « اليوم » المنصوبة على الظرفية ....

إذا تصورنا ذلك اقتنعنا بأفضلية الطرق الحديثة التي جاءت لعلاج مثل هذه الحالات بتدريس اللغة بشكل كلي في مواقف ، دون الانتظار الطويل حتى يلم الطالب بالقواعد النظرية لكي يتمكن من صياغة جملة كذلك •

✳ استخدام الترجمة التحريرية يعيق عملية الفهم وبالتالي يعطل تكوين التفاتية باللغة الجديدة ، فالإتصال باللغة الجديدة لا يتم بطريقة مباشرة وإنما عن طريق وساطة لغته الأم أو أية لغة أخرى يعرفها الدارس • فهو لكي « يفهم » عبارة سمعها باللغة الجديدة ، لابد وأن ينتظر حتى ينقلها الى لغة يعرفها • ولكي يجيب على سؤال باللغة الجديدة ينتظر حتى يترجمه الى لغته الأم ولو ذهنيا ، ثم يصوغ الإجابة بلغته الأم • وبعد ذلك يترجمها الى اللغة الجديدة •

✳ ويرتبط بالنقطة السابقة عيب آخر في الطريقة التقليدية وهو غياب التعزيز الفوري أو التشجيع المباشر • فتعطيل الاجابة بسبب المرور بالعمليات السابقة يجعل الدارس يستغرق فترة طويلة نسبيا لكي يتأكد من صحة اجابته أو رد فعله ، ومن ثم لا يتلقى التشجيع أو التعزيز الفوري الذي يشعره بالاطمئنان على نتيجة عمله ، وبالتالي يدفعه الى الاستمرار في طريق تعلم اللغة الجديدة •

ان الدارس لا يستطيع أن يستعمل معلوماته في تبادل بعض العبارات باللغة الجديدة مع أستاذه أو مع زملائه في موقف معين ، ليشعره بقيمة اللغة الجديدة التي يتعلمها خصوصا اذا كان راشدا •

ان غياب هذا العنصر يفقد الدارس ثقته في اللغة الجديدة وفي جدوى تعلمها ، وبالتالي تفتر حماسه نحوها بالتدريج حتى يفقد هذه الحماسة تماما وينصرف عن اللغة الجديدة ، وهذا شأن ٩٠٪ من الراشدين الذين يقبلون على تعلم لغة جديدة ثم لا يلبثون أن يتحولوا عن هذا الهدف •

✳ اقتصر الوسائل الفنية التي تستعملها هذه الطريقة في تعليم اللغات الأجنبية ، على كتاب للنصوص والقاموس وقاموس ثنائى اللغة أو قوائم بالمفردات من ناحية ، وتقييدها بجدران الفصل الأربعة من ناحية أخرى ، يجعل التعليم عملية رتيبة مملة حيث حرمانه من جميع الوسائل الفنية الأخرى التي تضيف عليه عنصر التتويج والنشاط والترويح • فلا شك أن استعمال الوسائل الأخرى ، ابتداء من السبورة الوبرية ولوحة الاعلانات والملصقات حتى مختبر اللغة والفيديو مرورا ببقية الوسائل المعينة من السمعية والبصرية ( أسطوانات ، شرائط ، شرائح ثابتة ومتحركة ، أفلام ثابتة ومتحركة ، جهاز التسجيل ، المذياع ، التلفيزيون بأنواعه المختلفة ) ، والأنشطة الأخرى من زيارات ورحلات وتمثيل ... الخ • كل ذلك يضيف على العملية التعليمية الكثير من عناصر التشويق والاثارة مما يجعل الدارسين في جميع الأعمار يقبلون عليها من ناحية ، ويزيد من فرص عطائها ونجاحها من ناحية أخرى •

## الاجابات :

وفي ختام حديثنا عن طريقة النحو والترجمة ينبغي أن نزيل ما قد يعتقد البعض من أن هذه الطريقة لا تتضمن الا السلبيات وأنها تخلو من كل أثر ايجابي .

ان الانصاف يقتضينا أن نقول ان هذه الطريقة كانت الطريقة الطبيعية الملائمة لظروف العصر الذي نشأت فيه والعصور التي سادت فيها . كانت الطريقة التي تتناسب مع ايقاع الحياة البطيء ومتطلبات العصر المتواضعة . كما أنها كانت الطريقة التي تتجاوب مع الامكانيات العلمية المحدودة التي كانت متوافرة في ذلك الزمان .

بل قد نذهب الى القول بأن طريقة النحو والترجمة لا تخلو من بعض الميزات التي من أهمها الاطلاع على التراث المكتوب باللغة الهدف في مختلف الفنون من أدب وفلسفة وتاريخ واجتماع . . . . . وهلم جرا .

ومن ناحية أخرى فان هذه الطريقة تتيح الالماس بالكثير من خصائص اللغة الجديدة ومعرفة المعلومات النظرية حولها ومقارنتها بخصائص اللغة الأم .

هذا بالاضافة الى ما تؤدي اليه هذه الطريقة من تنمية لبعض الجوانب العقلية عند الدارسين نظرا لاعتمادها على الحفظ والتذكر .

نضيف الى ذلك ما تحققة من اتقان للكتابة على مستوى المهارة اليدوية والتعبير التحريري .

وأخيرا لا ينبغي أن ننسى أن هذه الطريقة هي التي خرجت الغالبية العظمى من مثقفي الأجيال الماضية والجيل الحاضر ممن يتقنون اللغات الأجنبية . صحيح أن ذلك لم يتم الا على حساب وقتهم وطاقاتهم . فكم أنفقوا من الوقت وكم ضيعوا من الطاقة في هذا السبيل .

## ٢ - الطريقة المباشرة

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي لعيوب طريقة النحو والترجمة التي تعتمد على استعمال لغة وسيط ، أى تتبع طريقة غير مباشرة فى التعليم ، فجاءت الطريقة « المباشرة » لكي تلغى هذه الوساطة وتعلم اللغة الأجنبية عن طريق اللغة الأجنبية نفسها دون الاستعانة بلغة وسيط سواء كانت لغة الطالب الأم أم لغة أخرى يجيدها .

وقد كان بعض علماء التربية فى القرن السابع عشر الميلادى (١) قد نبهوا الى عيوب الطريقة القديمة وحاولوا تطبيق الطريقة المباشرة ، الا أن أفكارهم ربما كانت سابقة لأوانها ، فلم تحظ بالتأييد الكافى حتى ظهر فى فرنسا فى القرن الثامن عشر العالم اللغوى غووان Gouin . وتمكن من تطبيق الطريقة المباشرة فى فرنسا ، بعد أن تمكن من اقناع الفرنسيين بأن هذه الطريقة هى الطريقة السليمة لتعليم اللغات الأجنبية لأنها الطريقة الطبيعية التى يتعلم بها الأطفال لغاتهم الأم .

وكما أسلفنا ، وكما هو واضح من التسمية ، تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة ودون وساطة لغة أخرى ، فالمدرس اذا أراد أن يدرس مفردات مثل : كرسى وباب ونافذة ، ما عليه الا أن يعين هذه الأشياء فى الفصل وأمام الطلاب معلنا أن هذا كرسى وهذا باب وهذه نافذة . واذا أراد — أن يعلم بعض أفعال الحركة مثل : سار وأكل وكتب ، فما عليه الا أن يقلد الفعل ويقول : أنا أسير ، أنا آكل ، أنا أكتب . أو يطلب من بعضهم تنفيذ بعض الأوامر التى تتصل بمثل هذه الأفعال مع الاعلان عما يفعلون :

---

(١) كومينوس من تشيكوسلوفاكيا وجون لوك من انجلترا .

المدرس : افتح الباب •

الطالب : أنا أفتح الباب •

المدرس : اغلق النافذة •

الطالب : أنا أغلق النافذة •

أما بالنسبة للأشياء والمفاهيم التي لا يوجد لها مثل في الفصل فقد استعان المدرسون في شرحها بالصور والرسوم والعينات والنماذج •

وبذلك تحاول الطريقة تعليم مفاهيم اللغة الجديدة في مواقف مادية بحيث يتم الربط المباشر بين الرمز اللغوي وبين دلالاته بالشيء نفسه أو بالصورة أو الحركة دون الاستعانة بلغة الطالب أو لغة أخرى يعرفها •

وتعتمد الطريقة على وضع الدارس داخل « حمام من اللغة » حيث تخلق داخل الفصل الظروف الطبيعية ( إلى حد ما ) لاكتساب اللغة • ويعتقد واضعو هذه الطريقة أن الطفل يتعلم اللغة الأم من فرط تعرضه لهذه اللغة ، كذلك فإن دارس اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية إلا إذا وفر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة •

وهكذا ، فبدلاً من أن تقيم في ذهن الدارس عن طريق تمرينات الترجمة من وإلى اللغة الأم ، شبكة من المعادلات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم ، الأمر الذي تقوم عليه طريقة النحو والترجمة يربطها بين اللغتين وجعلها من اللغة الأم معبراً إجبارياً نحو اللغة الجديدة ، فإن الطريقة المباشرة تسعى إلى إقامة صلة مباشرة ودون وساطة بين اللغة الأجنبية والحقائق التي تعبر عنها •

## إيجابيات :

ولا شك أن هذه الطريقة المباشرة تعتبر خطوة في الطريق السليم نحو تعليم اللغات الأجنبية ، فقد عالجت الكثير من عيوب الطريقة التقليدية •

\* من ذلك أنها ركزت منذ البداية على الجانب الشفوي الذي كان مهملًا في الطريقة القديمة فالطالب يسمع اللغة الجديدة وينطق بها منذ الدرس الأول •

\* كذلك فإن الربط المباشر بين الرمز اللغوي وبين مضمونه ، وتوظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية ملائمة يساعد الطالب على الاستيعاب من ناحية وعلى التذكر من جهة أخرى حينما يواجه بمثل هذه الأشياء وبمثل هذه المواقف في المستقبل •

\* أما بالنسبة للقواعد ، فقد تجنبت هذه الطريقة المباشرة أسلوب التلقين والاستقراء الذي كانت تعتمد عليه الطريقة القديمة ، وأصبح تدريس القواعد يقوم على الطريقة الاستنباطية حيث تعرض عدة أمثلة تشتمل على الملاحظة النحوية أو الصرفية ، ثم يحاول الطلاب بمساعدة المدرس استخلاص القاعدة • كما تقدمت الطريقة المباشرة في تدريس القواعد بتوظيفها في مواقف طبيعية بدلا من الشروح النظرية المجردة التي لا تثبت مع الأيام ولا تلبث أن تتبخر •

## سلبيات :

\* هناك حقيقة لا بد من الإشارة إليها وهي أنه بالرغم من وجاهة الرأي القائل بتعريض الدارس « لحمام » من اللغة الثانية وتهيئة الظروف الطبيعية لتعلم اللغة بعيدا عن الجو الصناعي والتمارين المصطنعة ، ينبغي الحذر

الشديد والتقنين الدقيق حتى لا يؤدي ( حمام اللغة ) الى ( اغراق ) الدارس ،  
ينبغي أن نتأكد أن الدارس سيصل فعلا الى المعنى المطلوب في اللغة الجديدة  
بسهولة ودون وبساطة من الترجمة •

\* مع بساطة الأسلوب الذي تعتمد عليه الطريقة المباشرة الا أنها تتسم  
بالبالغة • فالمدرس حينما يشير الى الشيء الذي يريد أن يوضح معناه للمدارسين  
فانه يفعل ذلك بطريقة استعراضية قائلا مثلا وهو يشير الى الباب : هذا  
باب ! أو وهو يفتح النافذة : أنا أفتح النافذة • يفعل ذلك بطريقة  
استعراضية قد تثير الضحك أو السخرية •

\* ان التركيز على تمرينات التسمية ( ما هذا ؟ هذا كتاب • ما هذا ؟  
هذا باب • وهلم جرا ) وتمرينات الوصف الساذج ( الكتاب سميك • السجورة  
سوداء • السقف مرتفع ••• ) اذا كانت مثل هذه التمرينات تؤدي الى  
استيعاب سريع لهذه المفاهيم دون ترجمة ، إلا أنها تؤدي الى النظر الى اللغة  
الأجنبية على أنها سلسلة من الدلالات أو الأسماء وعلينا أن نبحث عن مدلولاتها  
أو مسمياتها في حدود الواقع الذي يشير اليه المدرس ، والذي يطابق تماما  
الدلالات في اللغة الأم ما دامت المدلولات تظل دائما مطابقة وثابتة •

ومن وجهة النظر التربوية ، يمكن أن نقسّم عما اذا كانت الطريقة المباشرة  
لا تشجع على الترجمة أكثر مما تتجنبها في الظاهر •

\* أن تعليم اللغة بشكل طبيعي ، وهو ما ترعّمه هذه الطريقة ، لا يتلاءم  
مع التضييق الشديد في عدد الألفاظ المستعملة في الفصل ، حيث تنحصر المادة  
التي يتعلمها الدارسون فيما هو موجود داخل حجرة الدراسة • ان الطبيعية  
تتطلب أن يكون العالم المعروض على الدارسين أفسح وأرحب مما تسمح به  
جدران الفصل الأربعة • واذا كانت الطريقة تنأى عن الترجمة وتستعمل عوضا  
عنها الحركة والصورة ، إلا أنها تستغل ذلك في شرح مفردات أو جزئيات •

واللغة ، كما نعرف ليست مجموعة من المفردات تقدم في صورة جزئيات وانما هي تراكيب تعرض في شكل مواقف •

والطريقة المباشرة رغم اقترابها من أسلوب الممارسة الفعلية للغة ، أى بالاستماع اليها والتحدث بها ، الا أنها ظلت بعيدة عن الممارسة الطبيعية من خلال المواقف الحقيقية • وبذلك لم تراع الطريقة النضج العاطفى والعقلى عند المراهق أو البالغ الذى يختلف عن الطفل الصغير • فالكبير يسأم من تكرار العبارات في فراغ دون أن يكون لها سند من موقف واقعى بعكس الطفل الذى لا يفرق بين الأسلوبين ، وقد يميل الى تكرار الجزئيات • ذلك أن خياله يقصر عن الاستيعاب الكلى للمواقف المركبة •

✽ اذا كانت الطريقة المباشرة قد أحسنت صنعا اذ ألغت استخدام اللغة البوسيط ، الا أنها عجزت عن شرح المعانى المجردة حتى باستعمال الصورة ، لان الدارس ينظر الى الصورة من زاوية معينة ويدرك منها ما يريد هو ، ويفهمها بطريقته هو لا كما يريد المدرس •

✽ رغم النجاح الذى حققته الطريقة فى الولايات المتحدة وأوروبا ، بالموازنة بطريقة النحو والترجمة ، غير أنها لم تنجح فى تحقيق النتائج المطلوبة فى مهارتى القراءة والكتابة نظرا لأنها تهمل هاتين المهارتين •

✽ ومما يؤخذ على الطريقة المباشرة أيضا اهمالها للأنماط اللغوية وعدم التدريب عليها نظرا لاعتمادها على تقديم المفردات المعزولة •

— اذا كانت الطريقة تعتمد على خلق جو فى الفصل الدراسى يشبه الجو الطبيعى الذى يتعلم فيه الانسان اللغة ، غير أن الحقيقة هى أن الفصل ، مهما كان ، لا يمكن أن يكون الحياة ، بل هو اطار مصطنع يحدث فيه المدرس والإدارسون ، ولكنهم لا يتصرفون فى مواقف طبيعية •

✳ ومن ناحية أخرى ، فإن الفصل يختلف عن الحياة ، لأن الطفل العادي خلال السنوات الأولى من حياته ، تتاح له فرصة التعامل باللغة الأم حوالي عشر ساعات يوميا ، في حين لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يوفر هذه الميزة خاصة إذا كان على الدارس أن يتفرغ لمواد أخرى يدرسها باللغة الأم .

✳ تعتمد الطريقة المباشرة في أغلب الأحيان في اختيارها للمادة التي تقدمها ، على عامل المصادفة والعفوية ، بحيث لا يوجد هناك تدرج لغوي أو تربوي أو نفسي في عرض المعلومات . فليس هناك مراعاة للتدرج من السهل للصعب ، ومن الضروري للثانوي ، ومن الشائع إلى الأقل شيوعا ومن العام إلى الخاص . لأن المدرس يبادر بتقديم الأشياء والمفاهيم التي يجدها في محيط الفصل أو المدرسة . وقد يشرح مادة يكون من الأفضل لغويا أو تربويا تأجيلها إلى مرحلة لاحقة .

— وأخيرا فإن مما يؤخذ على الطريقة المباشرة أيضا إهمالها للقواعد أو غرضها بإيجاز شديد لا يلائم الراشدين الذي يميلون إلى السؤال عن أسباب الظواهر اللغوية ، خصوصا وأنهم يقارنون بين اللغة الجديدة واللغة الأم . ولكن بالرغم من المآخذ التي ذكرناها على الطريقة المباشرة ، فإننا لا نستطيع أن ننكر فضلها بصفاتها مدخلا ضروريا لتعلم اللغة الأجنبية . ولكن مدخلا وحسب .

### ٣ — طريقة القراءة أو طريقة مايكل ويست

ضعف مستوى الدارسين بالطريقة المباشرة في مهارتي القراءة والكتابة ، وعدم انضباط العملية التعليمية وتشثيتها في تعليم عدة مهارات دون إتقان بعضها إتقانا كافيا ، حدا ببعض التربويين ومنهم الانجليزى ( مايكل ويست ) في الثلاثينيات إلى الاقتصار على مهارة واحدة ، ولتكن أكثر المهارات نفعا في

رأيه ، وهى مهارة القراءة ، وبالذات الصامتة ، وتدريب الدارسين على فهم المقروء .

وهكذا جاءت نصوص الكتب التى تتبع هذه الطريقة شاملة للمفردات الشائعة الى حد ما .

وتتلخص الطريقة فى قيام المدرس بقراءة المفردات الجديدة ، ثم قراءة النص وتدريب الدارسين عليه قراءة صامتة ، وفهم المضمون ، ثم الاجابة على الأسئلة بصوت عال للتأكد من الفهم ، ثم عرض القاعدة بشكل موجز ، وعمل بعض التدريبات عليها .

### ايجابيات :

وبذلك نجد أن من حسنات هذه المدرسة اهتمامها بالنطق السليم واستعمال الوسائل المعينة للتدريب عليه .

واختيار المفردات الشائعة والتدرج فى تقديمها ومراعاة ذلك فى النصوص المطبوعة .

وكذلك الاهتمام بتدريس القواعد والتدريب عليها .

### سلبيات :

\* إهمال مهارتى الاستماع والنطق .

\* إهمال مهارة التعبير الشفوى بشكل عام ، وما يتبع ذلك من إهمال للتنعيم والتبنيز والوقف .

\* إهمال التعبير الكتابي الذي اقتصر على التدريب على كتابة لبعض الجمل المتفرقة .

\* خصر دائرة معلومات الطالب في عدد معين من المفردات التي لا يخرج عنها .

\* التركيز على المفردات دون التراكيب . ولم نعرض هذه المفردات في مواقف طبيعية بحيث يتمكن الدارس من استعمالها في مواقف مشابهة ، ف وقعت فيما وقعت فيه الطريقة المباشرة حيث ان كلا منهما اهتمت بجانب من اللغة دون الجانب الأخرى .

#### ٤ - طريقة حل الرموز ( الفهم )

- كأي طريقة تظهر لعلاج النقص أو العيب في الطريقة التي تسبقها ، حاولت هذه الطريقة أن تعالج ناحية الفهم التي كانت مهملة في الطريقة السمعية الشفوية التي تحصر اهتمامها في الشكل اللغوي أو في البناء الخارجي .

- ولذلك تهتم هذه الطريقة بتعليم الدارسين : النحو والصرف والأصوات حتى يكونوا قادرين على التعبير الحر على أساس من معرفة القواعد ، تعبيرا خارج حدود التراكيب النمطية أو الأمثلة المحدودة التي تدرس في الفصل .

- وتحقيقا لهذا الهدف ( الاتصال في مواقف طبيعية ) تعتمد هذه الطريقة إلى اكتساب الدارس ، الكفاءة اللغوية ليعتمد عليها في أدائه التطبيقي .

- لا تركز الطريقة اهتمامها على ترديد العبارات الثابتة ، وإنما تحاول أن تنمي عند الدارس القدرة على استخدام ما درسه من قواعد في صياغة عبارات مختلفة وغير محدودة للاتصال بغيره من المتحدثين باللغة .

— تراعى الطريقة سن الدارسين وتحترم رغبتهم فى تحليل الظواهر اللغوية والأسباب التى وراء الاستعمالات المختلفة للغة •

— وفى هذا الإطار لا تدخر الطريقة وسعا فى اشعار الدارس بشخصيته واستقلاليتته التى تلائم سنه فتنمى عنده الرغبة فى المشاركة والابداع والتعبير الحر •

— كما أن الطريقة تراعى الفروق الفردية المختلفة بين الدارسين ( اختلاف القدرات ، السن ، الجنس ، الثقافة ، السرعة ... ) لذلك فهى تستخدم أنواعا مختلفة من الوسائل الفنية ومن الأنشطة التعليمية ولا مانع من استعمال اللغة البسيطة عند الضرورة •

## الباب الثاني

تجربة الجيش الأمريكى  
فى تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها  
والتحديات التى أثارته



## ( ١ ) التجربة الأمريكية

أثناء الحرب العالمية الثانية ، اقتضت ظروف الجيش الأمريكي أن يقوم بعملية تعليم مكثفة لعدة لغات في آن واحد لعدد هائل من الأفراد وفي أقل وقت ممكن ، فكان مشروع اللغات الشهير ، وأكبر تجربة في التاريخ في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها . بلغ حجم الدارسين خمسة عشر ألفا ( ١٥٠٠٠ ) انتظموا في وقت واحد في ٤٢٧ فصلا دراسيا ، وكان عدد اللغات المطلوب تعلمها هي سبع عشرة لغة ( ١٧ ) .

كان هدف المشروع هو أن يتمكن الدارس من التحدث بلغة واحدة أو عدة لغات ، ومعرفة البلد الذي يستعمل اللغة والتعرف الى أهله .

وكان المستوى المنشود هو أن يتمكن الدارس من التحدث باللغة اليومية بطلاقة ونطق أقرب ما يكون الى نطق المواطنين .

وقد أوضحت التجربة أنه باستعمال الطريقة الملائمة أمكن تحقيق الهدف في فترة تراوحت بين ستة الى تسعة أشهر .

ومن ناحية أخرى لم تكن اللغة المكتوبة هدفا في حد ذاته وإنما كانت عاملا اضافيا في استعمال المعارف السابقة .

وقد كان جدول الدراسة على النحو التالي :

✳ ساعة واحدة للدراسة النظرية ، ثلاث مرات في الأسبوع ، يقوم بها مدير الدورة ، وهو شخصا مسئول عن تعليم النطق والقواعد وتراكيب الجميل .

✽بالإضافة الى ساعتين ، ست مرات أسبوعيا ، بمجموع اثنتى عشرة ساعة تخصص للتمرينات الشفوية ويقوم بها أحد الناطقين باللغة من أهل البلاد ، ويتم ذلك تحت اشراف مدير الدورة ، والهدف هو اعطاء تمرينات مكثفة في المحادثة وتطبيق المعارف النظرية التى يحصلها الدارسون .

وعلى ذلك تكون نسبة ساعات الدراسة النظرية الى العملية ١ : ٤ .

ويلاحظ أن المعيدى من الناطقين باللغة لم يكونوا من حملة المؤهلات العلمية ، فقد كانت مهمتهم تتلخص فى التحدث باللغة المدروسة ، وإدارة المناقشات ، وتصحيح الأخطاء الفادحة فقط .

كل ما هناك أنهم كانوا يتفقدون بعض التعليمات الخاصة باستدراج الدارسين فى الكلام ، وذلك فى اطار كمية معينة من المفردات والتراكيب لا يتجاوزونها خلال فترة معينة من الدورة .

أما بالنسبة لتوزيع الطلاب ، فكان الصف أو المجموعة لا تتجاوز بأية حال عشرة دارسين ، وكان هناك مسئول عن كل ثمانى مجموعات ، وكان كل معيد يعمل مع مجموعتين<sup>(١)</sup> .

وبالإضافة الى هذا الجانب المنهجى كان هناك جانب آخر لا يقل أهمية ، وكان يبدأ من حيث تنتهى الدروس ، ويتم على النحو الآتى :

✽ بعد عدة ساعات من الدراسة الأساسية يمكث أفراد كل مجموعة معا حول مائدة داخل العنبر أو فى الأماكن التى يستريحون فيها ، ويقضون بعض الوقت فى مناقشات باللغة الجديدة .

---

(١) توزيع الطلبة فى مجموعات قليلة العدد يسمح بتكوين فصول متجانسة لكل منها درجة سرعته فى التقدم ، كما يسمح بمشاركة الجميع فى التدريبات .

✳ بعد ذلك يشاهدون بعض الأفلام الناطقة باللغة الجديدة ، وذلك بصورة منتظمة وخارج اطار الدروس .

✳ ومن ناحية أخرى يستمعون الى محاضرات مبسطة تلقى باللغة الجديدة وتدور حول البلد الذي كانوا يتعلمون لغته .

باختصار كان وقت الدارسين مكرسا بشكل كامل في الدراسة خلال شهور  
الدورة .

وقبل أن نناقش نتائج هذه التجربة ، يجب أن نشير الى حقيقة هامة لم تغب عن واضعي المشروع وكانت تتعلق بنوعية الدارسين ، فقد كان اختيارهم يتم بدقة قبل بدء الدورات ، كانوا يختارون الطلبة من الأفراد الذين سبق أن درسوا سنة جامعية على الأقل ، كما كان يراعى ألا تقل أعمارهم عن ٢٢ سنة .

كذلك كان يراعى أنهم يتمتعون باستعداد لتعلم اللغات وذلك بالرجوع الى شهاداتهم المدرسية ، هذا بالإضافة الى أن وجودهم في الجيش كان دليلا على توفر حد معين من الذكاء والكفاءة .

### نتائج المشروع :

بدأت الدورة الأولى من المشروع في أبريل عام ١٩٤٣ م وقبل أن يحل العام الجديد كان عدد الدارسين قد بلغ خمسة عشر ألفا ، وكانت الدورات تعقد في خمسة وخمسين مركزا للتعليم العالي موزعة على جميع أنحاء البلاد .

أما النتائج فقد كانت رائعة بحيث جعلت الناس يتساءلون : لماذا لا تطبق هذه الطريقة في زمن السلم أيضا ؟

فكان الرد يتلخص في نقطتين :

١ - أعداد الطلبة في زمن السلم تختلف •

٢ - الدافع عند الجنود أقوى منه عند المدنيين لان حياة الجندي قد تتعلق بكلمة واحدة •

هذا النجاح ، حدا بالمسؤولين الى تكوين لجنة خاصة لدراسة هذه الظاهرة دراسة ميدانية •

وبالفعل بدأت اللجنة أعمالها في فبراير ١٩٤٤ م أولا بدراسة عامة ، وبعد ذلك قامت بأبحاثها داخل مراكز التدريس ، وخلال ستة أسابيع تمكن أعضاء اللجنة من مسح الولايات المتحدة وزيارة أربعة وأربعين مركزا من بين خمسة وخمسين هي مجموع عدد المراكز ، وكانوا يحضرون الدروس ، ويتحدثون مع الطلبة ويناقشون المعيدين ، وفي أواخر مارس ١٩٤٤ م وضع أعضاء اللجنة تقريرهم وختموه بمجموعة من التوصيات • وبعد شهرين قدم التقرير الى الهيئة الأمريكية للغات الحديثة •

أوضح التقرير أن النتائج الباهرة تعود بدرجة كبيرة الى :

\* أن المشروع جديد وقد عهد به الى مجموعة من الأفراد ليس لديهم أفكار مسبقة فيما يتعلق بما يجب عمله أو ما لا يجب عمله •

\* كثافة الدراسة : ١٥ ساعة أسبوعيا ( ٣ دراسة نظرية ، و ١٢ دراسة عملية ) في مجموعات من عشرة طلاب على الأكثر •

\* تدرس الطلاب بعد الدراسة المنهجية على المعلومات التي تم تحصيلها وذلك خلال اجتماعاتهم بعد الدروس •

\* الجانب النظرى عهد به الى متخصص مع منع المعيدىن من القيام الا بما  
يطلب منهم بالتحديد ، وهو عمل تمرينات من خلال المناقشات •

بذلك أصبح المنهج بمنأى عن التدخلات الشخصية من جانب أساتذة غير  
أكفاء • فالطريقة مفروضة عسكريا •

هذا ولم يشر التقرير الى أن الجيش كان مصيبا حين طلب الى أعلى  
المستويات فى مجال تعليم اللغات تصوراتها فى تعليم اللغات وأسرع الطرق  
لتحقيق ذلك<sup>(٢)</sup> •

أما عن المآخذ التى أوردتها التقرير فكان أهمها :

\* أن بعض المدراء كانوا يهتمون فى عملية الاشراف على المعيدىن ، تاركين  
لهم الحرية أكثر من اللازم ، فكانت نتائج التدريس فى مثل هذه الحالات أقل  
نجاحا<sup>(٣)</sup> كما كان المعيدون من جانبهم يجدون صعوبة فى التقيد الكامل بالخطه •

\* كانت موهبة اثاره الحوار وفتح أبواب الحديث وحث الآخرين على  
الكلام غير متوافرة لجميع المعيدىن •

\* التحدث باللغة الانجليزية •

\* حث الطلبة على الكلام دون وجود موضوع مقنع للحديث •

\* تحفيظ المقطوعات الشعرية •

Leontud Bloumfield.

(٢) وخاصة

(٣) كان المعيدون يتجاوزن حدود المطلوب منهم ، فكانوا يتطرقون الى الشروح  
النظرية ، وعرض تراكيب ومفردات أكثر من المقرر عرضها فى الدرس •

## خطوات الطريقة :

والآن ، ما هي مراحل هذه الطريقة التي حققت كل ذلك النجاح وأصبحت أساسا للطرق الحديثة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها ؟

١ - يبدأ المعيد بالقاء حوار من ثلاثين عبارة تقريبا وذلك بالسرعة العادية ، ويراعى أن تكون معظم العبارات جديدة حتى يضطر الدارسون الى الإصغاء والتركيز .

\* يبالغ المعيد في الالتقاء كأنه في مسرح ، كما يعبر عن المعانى التي يتضمنها الحوار وذلك بالحركة والاشارة والايماء والتنغيم .

\* يتكرر الالتقاء ثلاث مرات ، بعدها يبدأ الدارسون في تكرار الجمل .

\* بعد ذلك يتم توزيع النص مطبوعا .

\* يبدأ التكرار الجماعى من خلال النص المكتوب .

\* هذا الجزء يستغرق عشر دقائق من الدرس .

٢ - عندئذ يقسم الطلبة الى مجموعتين كل منهما من خمسة أفراد بحيث تتشكل نصف دائرة ، ويقوم الطالب فى نصف الدائرة الأولى بتوجيه سؤال الى زميله الذى يجيب ثم يوجه السؤال نفسه الى زميل ثالث . وهكذا . .

\* تصحيح النطق يتم بواسطة الطلبة أنفسهم ، وأحيانا يقوم به المعيد اذا لزم الأمر .

هذا الجزء يستغرق عشر دقائق أخرى .

٣ - ينهض الطلبة تاركين النص ويتجمعون من جديد ولكن مثنى مثنى هذه المرة . في هذه الأثناء يكون المعيد قد كتب على السبورة بعض الكلمات الرئيسية وكذلك الأجزاء الطويلة من الحوار .

\* يبدأ الطلبة خمسة حوارات في وقت واحد ، مما يخلق جوا من الضجيج لكنه ضجيج مقصود حتى يتعود الطالب على حصر الانتباه والاصغاء في مثل هذه الظروف وهي الظروف الطبيعية .

\* يقوم المعيد بدور المراقب وأحيانا يشترك في المناقشة .

\* بعد دقائق يمحو المعيد ما كتب على السبورة ، ويترك الطلبة يتصرفون معتمدين على أنفسهم ، فينوعون في الحوارات ويكونون حوارات جديدة بمساعدة العناصر اللغوية المدروسة .

٤ - في حصة نظرية سابقة يقوم المدير بشرح التراكيب اللغوية الجديدة ، فيحاول الطلاب أن يدخلوا في هذه التراكيب مفردات أخرى سبق دراستها كما يحاولون « اللعب » بأنماط الجمل الجديدة ، ولكن بصورة واعية هذه المرة . والأول مرة ظهر ، في ذلك العصر ، أن اللغة ليست مادة نتناولها بالمناقشة ، وإنما هي مهارات تمارس ، لذلك كان جانب النحو يؤجل الى مرحلة متأخرة .

وقد أجمع أعضاء اللجنة على أن النتائج تكون باهرة حينما لا تستعمل القواعد الا في شرح تمرينات المحادثة<sup>(٤)</sup> .

وقد تبين خلال الدورات وجود اختلافات في درجة التقدم ، وقد أمكن علاج ذلك بإعادة تشكيل المجموعات بحيث كان طلبة المجموعة الواحدة في مستوى واحد دائما .

---

(٤) فالقواعد لا تحرس لذاتها ولا تقدم على حدة ، وإنما تأتي كتطبيقات في نهاية التمرينات .

ومع تقدم الوقت بدأ « الارتجال » يحل محل « المحادثة الموجهة » ولكنه ارتجال غير كامل ، بمعنى أن الحرية فيه لم تكن مطلقة • وانما كان ارتجالا من خلال مواد يتم اختيارها بعناية تحت اشراف المدير ، وفي أغلب الأحيان كانت تقدم للطلبة بعض الألفاظ الجوهرية التي يحتاجون اليها في غمرة حماسهم وهم يرتجلون الموضوعات الفورية ، التي كانت صورا من الواقع وتعد الطلبة بالفعل لاستعمال اللغة في ظروف حقيقية مشابهة<sup>(٥)</sup> كموضوع يتعلق ببعض الأسرى تستجوبهم سلطات العدو •

وانطلاقا من أن اللغة لا تمثل سوى جانب واحد من السلوك الانساني في مجموعه ، فقد اجتهد القائمون على المشروع في تحقيق « السلوك الكامل » وذلك عن طريق تقديم بعض العروض المسرحية القصيرة<sup>(٦)</sup> التي كانت تجري لها التجارب أو « البروفات » داخل الفصول ، وتناقش الأدوار وتوزع الموضوعات لتكون مادة الأبحاث يقوم الدارسون بعرضها على زملائهم فيما يشبه قاعة البحث •

أما بالنسبة للنطق وتصحيح أخطائه ، فلم يتشدد القائمون على الدورات في طلب النطق السليم ، خصوصا في البداية ، حتى لا يثبطوا همم الطلبة ، بل كانوا يتغاضون في بادئ الأمر عن الأخطاء البسيطة<sup>(٧)</sup> • ومن ناحية أخرى اهتم المشروع بالاختبارات الشفوية ، فحاول المشرفون التوصل الى وسائل لتقويم الدارسين ولكن دون نجاح كبير •

---

(٥) لم تكن مختبرات اللغة معروفة في ذلك العصر ، فكانت تستعمل أجهزة التسجيل لتثبيت التنغيم والايقاع •

(٦) الحقيقة أن الحوار الجامد لا يقدم الا مادة الحديث ، في حين ان العرض المسرحي يتجاوز ذلك الى الحركة والايماء والانفعال ، مما يحقق المعيشة الكاملة ويعكس الواقع الحي •

(٧) وهو مبدأ هام أخذت به الطرق الحديثة في تعليم اللغات ، ومنها طريقة S.G.A.V. كما سنرى فيما بعد ، لان اكتساب النطق السليم لا يتم من أول تجربة ، بل يتحقق بالتدريج ، ولا بد له من التكرار ، وبالتالي لا بد له من الوقت •

كانت أفضل الطرق في ذلك الوقت تتلخص في سرد حكاية أو تصوير موقف معين أو وصف حالة من الحالات أو ارتجال حوار فوري في موضوع معروف ، أو عن طريق الاملاء ثم الاجابة على بعض الأسئلة •

وعلى ذكر الاملاء ، أين هي من الطريقة ، وكذلك القراءة والكتابة والقواعد ؟

الحقيقة أن القراءة لم تكن مهمة ، كانت تمثل هدفا خاصا ، بل كانت من وجهة نظر معينة الهدف النهائي للدورة • ولم يكن الطلبة يقتصرون على قراءة الجرائد ، بل كانوا يقرأون الكثير من الكتب ، فقد كان بعضهم يقرأ في المتوسط كتابين في الأسبوع ، وذلك على مدى ستة وثلاثين أسبوعا بمجموع اثنين وسبعين كتابا خلال دوره ، وقد بدأت القراءة بعد الثلث الأول من الدورة بنصوص مبسطة • وقد لاحظ المدرء أن القراءة تكون سهلة إذا سبقت بمدخل شفوي • وكانت مادة القراءة يتم اختيارها بعناية فيما يتعلق بدرجة الصعوبة وبالمضمون ، ولم تكن نصوصا مبسطة بهدف التعليم ، وإنما كانت نصوصا أصلية تتصل بالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد وثقافة البلد بصفة عامة ، وبذلك تحقق القراءة هدفا رئيسيا وهو تزويد الطلبة بفكرة خافية عن الحياة في البلد الذي يتعلمون لغته وحول عادات أهله •

وجدير بالذكر أن الترجمة لم تكن مستبعدة بالكامل خصوصا في حالة تدريس اللغات الشرقية ، حيث كانت تتم الترجمة من هذه اللغات الى اللغة الانجليزية وبالعكس ، وكان المدرسون يلجأون اليها عند الضرورة وحينما يخشون الوقوع في خطأ فاحش أو سوء فهم للمعنى<sup>(٨)</sup> •

---

(٨) من الطبيعي أن مثل هذه الترجمة لم تكن تتم في بداية الدورة ، وإنما بعد أن يتوفر للدارسين حصيلة كافية من المفردات والقراكيب •

أما الكتابة ، فقد كانت تقتصر على الحسد الأدنى ، ولكن لما كان الدارسون شأناً الكثير من البالغين ، يميلون الى التسجيل ، فلم يكن من السهل منعهم من كتابة بعض الجمل تسهيلاً لنطقها وتذكرها •

وقد سجلت اللجنة حالة بعد الأسبوع الثالث من الدورة حيث خضع الأستاذ لرغبة الدارسين في الكتابة فبدأ يملأ عليهم بعض الجمل القصيرة ، وفي بعض الفصول الأخرى كان الطلبة يستطيعون كتابة بعض الموضوعات الحرة •

أما عن الاملاء ، فقد كانت مادتها تختار بعناية بحيث تكون موضوعاتها مثيرة للدارسين ، وكان التصحيح يتم دون تأجيل كما كانت الاملاء تستعمل مادة للإجابة على بعض الأسئلة البسيطة وخصوصاً في مجال التقويم •

وفيما يتعلق بالقواعد فقد كانت النظرة لها تعتبر ثورة حقيقية في ذلك العصر في مجال تعليم اللغات ، كانت هناك حساسية من هذه التسمية التي حذفت من المناهج ، فالساعات الثلاث التي كانت تخصص للمعلومات النظرية كانت تسمى ساعات التحليل أو النظرى أو الدروس المعينة أو دروس التراكيب ، ونادراً ما كانت تحمل اسم القواعد ، مع أن المقصود بها هو ما تعارفنا عليه بهذا اللفظ ، وكانت الدروس النظرية عبارة عن مدخل الى التمرينات ، وسرعان ما أصبح المدرء يقدمون هذه الدروس باللغة الجديدة ، بل ان بعضهم حاول ذلك منذ البداية •

وبالإضافة الى الدروس داخل الفصول والاجتماعات التي كانت تتم داخل المراكز أجمع الأساتذة والمدرء على أن الدارسين يجب أن يعملوا أيضاً في بيوتهم ، فيقوموا مثلاً بتحضير التمرينات بحيث يتمكنون في الفصل من الاشتراك في محادثات مجدية • وفي بعض المراكز كان المعيدون يمكنون بعد ساعات الدراسة مع الطلبة لمساعدتهم • ومن ثم ارتفعت بعض الأصوات مطالبة بعدم تكليف الطلاب بمجهودات اضافية خارج ساعات الدراسة •

أما فيما يتعلق بالوسائل المعينة أو وسائل الإيضاح ، فلم تكن في عام ١٩٤٣ و ١٩٤٤ قد وصلت الى درجة الكمال الحالية ، فلم يكن يوجد في أغلب الأحيان سوى أسطوانات للاستماع للغة الأجنبية وتدريب الأذن على اللغة الجديدة . كذلك لم يكن في الأسواق أسطوانات خاصة بتعليم اللغات ، ولكن حدث تطور في أواخر الدورات حينما ظهرت في الأسواق أسطوانات بها فراغات للتكرار والاجابة . ومع ذلك فقد كانت هذه الوسيلة ثانوية داخل فصول الدراسة لان المدرس كان من أهل اللغة ، وكان بنفسه يؤدي مهمة الاسطوانات فاختصر استعمالها على ساعات الفراغ لهدف خلق الفرص لعمل تمرينات اضافية<sup>(٩)</sup> .

ومن ناحية أخرى كان الطلاب يستمعون الى اذاعات باللغة الأجنبية ، وكان هذا الاستماع مفيدا خصوصا وأن الارسلات كان يتم بسرعة قريبة من سرعة الاملاء في حالة الأخبار الاملائية .

وقد أحدث ظهور المسجل تطورا كبيرا . فكان في البداية يستعمل في الاستماع الى تسجيل المواد الاذاعية ، وذلك لفترة ثلاث ساعات أو أربع ساعات يوميا ، وبعد الاسطوانات ذات الفراغات جاءت الشرائط ذات الفراغات التي تسمح للطالب بترديد العبارة أو الاجابة على السؤال ، ومن الجدير بالذكر أن الشريط ذا الوجهين لم يكن موجودا في ذلك العصر ، ومن ناحية أخرى كثر استعمال الأفلام الناطقة باللغات المدروسة بسهولة تشغيلها وامكان تكرار ذلك ، أما المسرح وهو من الناحية النظرية لا يقل أهمية عن الأفلام فلم يكن يقدم نفس التسهيلات وخصوصا امكانية توقيف العرض وهي ضرورة لكي يتمثل الطلاب المادة<sup>(١٠)</sup> وفي البداية لم تكن الأفلام داخلة في اطار المنهج ،

(٩) لم يكن قد ثبت بعد أهمية الاسطوانة أو شريط التسجيل في تكرار النماذج وما لهما من أفضلية على الصوت البشرى الذي لا يستطيع ان يحافظ بكل دقة على ما في النموذج من ايقاع وتنغيم لا تقل أهميتها عن القواعد .  
(١٠) في حين يمكن ايقاف المسجل أو الاسطوانة أو الفيلم للرجعة أو للتفكير ، لا يمكن عمل ذلك مع العرض المسرحي الا في حالة تسجيله .

ثم أدرج بعض المدرّاء خطة باستخدام الأفلام ، وكان ذلك يبدأ بتقديم ملخص لما سيتم عرضه ، ثم يعرض جزء يستغرق عدة دقائق يقوم الطلبة بعد ذلك بتوجيه أسئلة حوله ومناقشته ، كما يمكن اعادته ، وبعد ذلك يتولى بعضهم سرد انجزء أو تلخيصه أو تحليله .

وبالإضافة الى ما تقدم ، كانت تلقى على الدارس بعض المحاضرات القصيرة والبسيطة باللغة الجديدة ، وكان يدعى اليها بعض الصحفيين والممثلين والزوار وبذلك تتاح للطلبة فرصة الاستماع الى اللغة الجديدة ، بأصوات مختلفة .

وفي كثير من الأحيان كانت مجموعات من الطلبة تقوم بزياره أحد المواطنين في منزله في إطار تنظيم سهرات قصيرة في جو اجتماعي عادي تكون اللغة المدروسة هي المستعملة بطريقة طبيعية للغاية ، وفي بعض المراكز كانت تنظم وجبات غذاء أو عشاء عند بعض الأسر من المواطنين تستعمل خلالها اللغة المدروسة فقط .

وفي النهاية قامت اللجنة بوضع بعض التوصيات فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية ، والجدير بالذكر أن هذه التوصيات ما تزال نتفق وآخر التصورات الحديثة في هذا المجال ، وقد لا نبالغ اذا قلنا انه لم يصدر حتى الآن ما يفوقها في الأهمية . فتحقيقا لنجاح أية دورة في اللغة أوصت اللجنة بضرورة :

١ - تكريس عدة ساعات أسبوعيا من الدراسة المكثفة يكون الجانب الأكبر منها للممارسة العملية .

٢ - ألا يتجاوز عدد الطلاب في الفصل أو المجموعة عشرة ، بل يفضل أن يقل العدد عن ذلك ، ويحسن توفير التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة مع امكانية نقل الطالب الى مستوى أعلى أو أقل خلال فترة الدورة .

٣ - أن يكف الطلاب بإثراء معلوماتهم خارج ساعات الدراسة وبالذات في مجال القواعد التي تعلموها •

٤ - أن يكون المدرسون من الناطقين باللغة أو على الأقل ممن يجيدون هذه اللغة وذلك للحد من استعمال اللغة الوسيطة أو اللغة القومية للطلاب •

٥ - استعمال الوسائل الفنية مثل الأفلام والأبسطوانات والمسجلات والمذياع •

٦ - إضافة بعض الأنشطة الخارجية التي تتيح للطلاب اختبار معارفهم عن طريق الاتصال بالواقع ، كحضور المحاضرات ومشاهدة العروض المسرحية والاشتراك في الوجبات والاجتماعات ، ومن ناحية أخرى تساعد هذه الأنشطة في صرف الملل وكسر حدة الرقابة •

أما بالنسبة لأمكانية تطبيق هذه الطريقة في المدارس المدنية ، فقد رأت اللجنة :

١ - إعادة النظر في الدروس الحالية بحيث تصبح صالحة للأهداف الجديدة وهذا يستدعي :

\* وضع قواعد جديدة تكون الصدارة فيها للممارسة العملية في ظروف الحياة الطبيعية •

\* استعمال كتب متدرجة في الصعوبات خصوصاً فيما يتعلق بأنماط الجمل والتراكيب •

\* وضع نصوص لمرحلة التعمق في اللغة أو إتقانها تعالج فيها الملامح الحضارية للغة الأجنبية بطريقة تشبع الحاجات الثقافية لدى الطلاب ، مع إضافة موضوعات تسهل تمرينات المحادثة •

✳ استعمال الوسائل الفنية والطرق السمعية والبصرية مثل الأسطوانات والأشرطة لتمرينات النطق والتراكيب والأفلام الثابتة والمتحركة .

✳ تصميم اختبارات موضوعية تسمح بتقويم تحصيل الطلاب واتقانهم للمهارات المختلفة .

٢ - بالنسبة للمدرسين ، رأت اللجنة ضرورة منحهم اجازات قصيرة براتب لزيارة فصول التدريس المكثف في المراكز المتخصصة والاطلاع على ما يجرى فيها .

ومن ناحية أخرى يقتصر تدريس لغة ما على المدرسين الذين يجتازون امتحانات معينة في الكفاءة في المهارات السمعية والشفوية في اللغة التي يدرسونها .

وفي النهاية رأت اللجنة ضرورة اشتراك المدرسين في دورات تخصصية مكثفة لاعتمادهم ولتطوير خبراتهم .

### ( ب ) الاستفادة من التجربة الأمريكية

#### ١ - مشروع حلف شمال الاطلسي في باريس :

دخل برنامج تعليم اللغات الأمريكي الى أوروبا عن طريق حلف شمال الاطلسي ، ولقى التقدير الذي يستحقه بسبب ما حققه من نجاح ، فقد ظهرت الحاجة في عدة بلدان أوربية الى اعداد بعض الضباط للقيام بوظائفهم مع استعمال لغة أخرى غير لغتهم القومية ، حيث كان الهدف هو الحاق هؤلاء الضباط في أقصر وقت ممكن بقوات الحلفاء التي كانت تتحدث باللغة الانجليزية . وفي عام ١٩٥١ م شهدت باريس مولد أكبر مركز لتدريس اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها ، وكان الهدف هو أن يحصل الضباط في أسرع

وقت ممكن معرفة باللغة الانجليزية تكفى للتحديث مع زملائهم والالتحاق بدورات أخرى تتصل بتخصصاتهم •

ورغم وجود التشابه الكبير بين مشروع الجيش الأمريكى ومشروع حلف شمال الاطلسى ، الا أن الظروف المصاحبة للمشروع الأخير كانت أردا الى حد ما • ويمكن ايجاز ذلك فى النقاط الآتية :

\* لم تكن مسألة تعليم اللغة الجديدة هذه المرة مسألة حياة أو موت بالنسبة للعسكريين كما كانت بالنسبة للأفراد الجيش الأمريكى •

بتصنيع بعض الوقت فى غير مجالات الدراسة ، الأمر الذى لم يكن فى صالح \* كان الجو الذى يعيش فيه الضباط فى العاصمة الفرنسية يسمح لهم الاستيعاب والتكريس •

\* لم يكن غالبية الضباط يعيشون داخل معسكرات كما كانت الحال بالنسبة لأفراد الجيش الأمريكى ، بل كانوا يعودون آخر النهار الى ديارهم وأسرهم حيث يستعملون لغاتهم القومية •

\* وأخيرا لم يحتفظ مشروع حلف شمال الاطلسى بالكثافة التى كانت سمة المشروع الأمريكى ، ولا بالمدة التى استغرقتها الدورة الأمريكية والتى بلغت تسعة أشهر •

فكان من الطبيعى أن يؤدى كل ذلك الى ضعف محسوس فى النتائج • غير أن هذه السلبيات دفعت بالمسؤولين الى البحث عن عناصر ايجابية لتعويض هذا النقص ، وفعلا توصلوا الى توفير عنصرين هامين هما :

١ - مختبر لغة تقابلى كان الأول من نوعه وتمت اقامته فى عام ١٩٥١ م مما ساعد فى تنظيم تمرينات مكثفة دون اللجوء الى مدرسين من أهل اللغة •

٢ - بدأ الاهتمام باستعمال المعينات البصرية عن طريق الشرائح خصوصا في عرض المواد الجديدة والتمرينات الشفوية الخاصة بها .

من هذا المشروع الذي بدأ في باريس ، انطلقت أول دورة سمعية بصرية تخصص ساعات طويلة للممارسة العملية للغة .

وقد قسمت الدورة الى خمسة مستويات تبعا للأهداف :

المستوى الاعدادي ، والمستوى المبتدئين ، والمستوى الأساسي ، ومستوى الاتقان ، ثم مستوى التخصص .

وقد تم استعمال الوسائل البصرية والمختبرات بصورة مكثفة فمثلا بالنسبة لمستوى الاتقان كان اليوم الدراسي يتكون من :

\* أربعة دروس ( كل منها نصف ساعة ) لعرض المادة بمساعدة الشرائح أو الأفلام .

\* أربعة دروس أخرى في المختبر .

\* أربعة دروس لتصحيح النطق .

بمجموع ست ساعات كاملة تضاف اليها العروض السينمائية وقراءة الصحف والمناقشات .

وجدير بالذكر أن هذا العمل في عصره يعتبر متطورا جدا خصوصا وأنه كان يستعمل الوسائل الفنية المتوافرة الى أقصى حد .

## ٢ - مشروع مدرسة المدفعية البلجيكية :

في عام ١٩٦١ تم تطبيق مشروع حلف شمال الاطلسي بمدرسة المدفعية البلجيكية ، ولكن في ظروف وملايسات أسوأ ، بحيث يبدو أنه كلما تقدم الوقت كلما ابتعدنا عن الظروف المثلى التي توفرت للتجربة الأمريكية الأم •

كان هدف المشروع البلجيكي هو اعداد مجموعة من الضباط للانتحاق بدراسات باللغة الانجليزية عن « الصواريخ » مع عسكريين آخرين من جنسيات مختلفة ، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية •

وسرعان ما ظهرت سلبيات هذا المشروع ، وفي مقدمتها ضعف المستوى الثقافي للدارسين وقلة قابليتهم للدراسة ، فلم يشترط بالنسبة لهم الحصول على أى نوع من الدراسة الجامعية السابقة . بل لم يشترط فيهم توفر حد أدنى من الذكاء أو أى استعداد لتعلم اللغات الأجنبية •

ومع ذلك فيجب ألا نغفل بعض العناصر الايجابية الهامة اذا شئنا تقويما صادقا للمشروع •

أولا : كان الدارسون من الصباح الى المساء يفرقون في حمام من الدروس والعروض السينمائية والمناقشات والتمارين •

\* كانت فترة الدراسة المنهجية متبوعة بفترة اقامة في وسط يتحدث باللغة الانجليزية وذلك لمدة عدة شهور •

\* هذا بالاضافة الى ما تفرضه الحياة العسكرية من اختبارات كثيرة ودروس اضافية للمتأخرين على يد مدرسين لا يتقيدون بحد أدنى من الدروس •

وبذلك وعلى الرغم من وجود العناصر السلبية ، فقد حقق المشروع أهدافه باعتراف كل من أتيت له فرصة التحدث مع هؤلاء الدارسين بعد عودتهم من الولايات المتحدة الأمريكية •

## ٢ - رد فعل الجامعات ، وتجربة جامعة زغرب :

كان من الطبيعي أن يثير النجاح الذي حققه الجيش الأمريكي وحلف شمال الاطلنطي ردود فعل لدى الجامعات الحكومية والمؤسسات التعليمية الخاصة .

وكان السؤال الرئيسي هو : كيف تسنى للجيش مع طلبة ضعاف المواهب تحقيق نتائج لم تتحقق من قبل مع طلبة أذكاء بل ويعودون أنفسهم لتعليم اللغات ؟

أما اللغويون في الجامعات وقد شعروا الى حد ما بنوع من التحدي ، فقد تأهبوا له وبدأوا يهتمون بالموضوع بشكل جاد .

كان « بيتار جوبيرينا »<sup>(١١)</sup> أستاذ اللغويات الشهير بجامعة « زغرب » أول من قبل التحدي ، ففي عام ١٩٥٣ م وضع نظريته حول الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية<sup>(١٢)</sup> وفي عام ١٩٥٥ بدأ يتعاون مع الفرنسي « بول ريفانك »<sup>(١٣)</sup> في مدرسة المعلمين العليا في « سان كلو »<sup>(١٤)</sup> .

وقد كان من ثمار هذا التعاون ظهور أول دورة كبرى في تعليم اللغة الفرنسية بعنوان « أصوات وصور من فرنسا »<sup>(١٥)</sup> وكما يدل اسمها كانت هذه الدورة تقوم على استعمال الوسائل السمعية والبصرية ، ومن ناحية أخرى ، وهذا هو المهم ، كانت هذه الدورة أول تدعيم للنظريات اللغوية التي انبثقت عنها .

---

|   |      |
|---|------|
| Petargulerina                                       | (١١) |
| Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.) | (١٢) |
| Paul Rivenc   | (١٣) |
| Ecole Normale Supérieure de Saint-Claud.            | (١٤) |
| Voix et Images de France.                           | (١٥) |

وفي عام ١٩٥٨ م قام « جى كابيل » بتجارب مماثلة في مدينة « الرباط » من خلال كتابه « جواز سفر الى اللغة الانجليزية »<sup>(١٦)</sup> . بعد ذلك قام فريق « جوبيرينا » بتطوير مشروعهم وأكملوا السلسلة بكتب في عدة لغات .

ومن جهة أخرى قام الألمان « جريسبا شن » و « شولز » بتحويل كتابهما في اللغة الألمانية<sup>(١٧)</sup> الى دورة تقوم على الطريقة السمعية والبصرية ، وقد نهج نهجها كل من الفرنسيين « فيرليه » و « لوفيفر »<sup>(١٨)</sup> اللذين أضافا الى دورتيهما جزءا مكملًا يقوم على الطريقة السمعية البصرية .

باختصار ، ملئت الأسواق بسيل من كتب تعليم اللغات ، واستعمال الوسائل المعينة بحيث ان مدراء المدارس والمدرسين وجدوا أن كل شيء جاهز ، ومتوفر ، وليس عليهم الا أن يشتروا مختبرا للغة لجارة الثورة في مجال تعليم اللغات .

ولكن غاب عن هؤلاء المسئولين اعتبارات هامة كثيرة ، أولها أن النجاح الذي حققته مراكز مثل « زغرب » في تشيكوسلوفاكيا ، و « سان كلو » في فرنسا يرجع الى حد كبير الى أن هذه المراكز كانت تقوم بتدريس اللغة لأجانب جاعرا خصبيا من بلادهم لاعداد أنفسهم للالتحاق بدراسات باللغة الجديدة .

وهذا يعنى أن هؤلاء الأجانب كانوا يلتحقون بدورات مكثفة ويكرسون لها ثلاثة أشهر على الأقل في الاندماج الكامل في الأوساط التي تتحدث هذه اللغة ومن ناحية أخرى فان وجودهم في هذه الأوساط يمكنهم على الفور من استثمار معارفهم في اللغة الجديدة بطريقة طبيعية . هذا بالاضافة الى أنهم يكونون مضطرين ، بطبيعة الأشياء ، الى استبدال اللغة الجديدة في

---

Guy capelle, Passport to English.

(١٦)

Criessback et Schulz, Ych spreche Deutsch, Hunich, 1968.

(١٧)

Lefèvre et evrbée.

(١٨)

علاقتهم اليومية طول الوقت ، الأمر الذى يشبه الى حد كبير برنامج العسكريين الذين كانوا منقطعين للدراسة طول فترة الدورة •

ومن ناحية أخرى أدت كثرة البرامج والمختبرات الى نوع من الفوضى وكثرت المشروعات التجارية ، وبلغت المشكلات التى أثارته هذه المشروعات حدا جعل المعاهد تتحول الى مراكز للبحث تجند ، بالإضافة الى اللغويين ، علماء النفس والرياضيات والمنطق والفنيين فى الالكترونيات •

وكان على هذه المعاهد أيضا أن تواجه فقهاء اللغات الذين وصفوا هذه المراكز بأنها غير علمية ، وفى أغلب الأحيان لم تجد المراكز حلا الا فى الانفصال عن كليات الآداب التقليدية وانشاء « مراكز لغوية تطبيقية » •

ولم تنته المشكلات عند هذا الحد ، بل كان على هذه المراكز أيضا أن تناضل لاثبات ذاتها داخل الجامعات والحقيقة أنه لم ينجح فى هذا الصدد سوى المراكز التى كان يديرها أساتذة لهم شهرة خاصة ، ولعل أبرز هذه المراكز هو المعهد الذى يديره « غوبيرينا » بجامعة زغرب ، وتفتق عن اخراج الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية •

#### ٤ - الاتجاه السمعى الشفوى

كما هى العادة فى نبذ الأساس الذى تقوم عليه الطريقة أو الطرق السابقة ، عمد الاتجاه السمعى الشفوى الى اخفاء ضرورة الكلمات عن الدارس ، مقتصرأ على تدريب الأذن وأعضاء الكلام ، كما يدل على ذلك اسم الاتجاه أو المدخل كما يسميه البعض •

وإذا كان الاتجاه السمعى الشفوى قد تجاوب مع تجربة الجيش الأمريكى خلال الحرب العالمية الثانية ، الا أن هذا الاتجاه لا يتعارض مع النظريات العلمية وأسس تعليم اللغات وبخاصة نظرية البنائين • فالبدء بالكتابة يعوق التلقائية ويعطل الفهم لأسباب بسيطة أولها أن الدارس إذا تعود على الفهم معتمدا على النص المكتوب فإنه لن يتمكن بعد ذلك من الفهم دون مشاهدة النص • ثم ان عملية الفهم فى حد ذاتها وبصفة خاصة من خلال الحروف المكتوبة تدفع الدارس الى تحليل التراكيب الى جزئيات مما يعطل الفهم • وأخيرا فإن الدارس يحاول ، بوعى أو بغير وعى ، أن يطبق نظام لغته القومية عند قراءة اللغة الأجنبية اذا بدأ بالقراءة قبل أن يستوعب النظم الخاصة باللغة الجديدة •

وإذا كان من حسنات هذا المدخل السمعى الشفوى أنه أجل الكتابة فقد أجل القواعد الصريحة أيضا حيث لم يركز عليها واكتفى فى البداية بأن يتقن الدارس الاستماع والفهم ثم التحدث لان القواعد ليست هدفا فى حد ذاتها ، وخاصة اذا كان الدارس يستعمل اللغة الجديدة استعمالا صحيحا •

أما الأسلوب الذى اتبعته هذه الطريقة فى التدريب على الاستماع والحديث فقد نبع من طبيعة الحرب وظروف الجيوش التى تعتمد أساسا على ضرورة الالتزام بتنفيذ الأوامر الصادرة دون مراجعة أو تردد • وبالفعل فقد اعتمدت الطريقة فى تعليم اللغات على ما عرف فيما بعد بتراكيب الأنماط يكررها الجندى أو الدارس بطريقة تلقائية ولا يغير فيها الا بمقدار ما يسمح به المدرس أو القائد ، كأن يضع اسما مكان اسم آخر أو فعلا بدلا من آخر •

وإذا كانت تجربة الجيش الأمريكى قد حققت فى عصرها نجاحا أذهل علماء اللغة ودفعهم الى دراسة هذه الظاهرة ومحاولة تطبيق التجربة فى الحياة المدنية وداخل المؤسسات التعليمية الأكاديمية الا أن النتائج لم تكن واحدة فقد تبين أن السبب الجوهرى وراء النجاح كان يكمن فى طبيعة الحياة العسكرية

التي كانت تفرض على الدارسين مفاهيم الضبط والربط بحيث لم تترك فرصة  
لما يسم الحياة المدنية والتعليم المدني من تساهل وتراخ وما يمكن أن ينتج من  
تقصير سببه الظروف الاجتماعية للدارسين ( الأسرة والأولاد والعمل ... ) .

وبالإضافة الى عدم امكانية تطبيق الطريقة في الظروف العادية ، يؤخذ  
عليها تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما جعل الدارسين يتعاملون مع اللغات  
بصورة آلية ، الأمر الذي منعهم من القدرة على التعبير الحر من ناحية ، ومن  
ناحية أخرى فإن طبيعة الأنماط يجعلها بعيدة عن المواقف الطبيعية لأنها تتألف من  
عبارات متفرقة كل منها يدرب على تركيب أو نمط معين لا يربطه ببقية التراكيب  
أو الأنماط موقف طبيعي . وهذا هو الخطأ المشترك في جميع الطرق التي  
استعرضناها حتى الآن .

١ — اعطاء الأولوية لمهارة الحديث بالتركيز على الاستماع والنطق .

٢ — التدرج في حجم الجمل أو الأنماط من البسيط الى المعقد .

٣ — التعزيز الفوري لتثبيت الصحيح من العبارات وتشجيع الدارس  
على الاستمرار .

٤ — التركيز على الأصوات الجديدة التي ليس لها نظير في لغة الدارس  
مثل الحاء والخاء والضاد في اللغة العربية لدارس انجليزي أو فرنسي أو ايطالي .

٥ — تعليم الكتابة بعد القراءة من خلال نماذج سبق أن تعلمها الدارس .

٦ — تقديم المستوى المتوسط من اللغة بعيدا عن التراكيب الغريبة أو  
المعقدة .

٧ — استعمال الوسائل المعينة المختلفة لزيادة فعالية التدريس واثارة انتباه  
الدارسين .

٨ - تهتم الطريقة بعمل بعض المقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم فكل من اللغتين نظم تركيبية وضموتية مختلفة ومن ثم كانت حالات التقابل والتداخل التي تظهر خلال التعليم • أن المقارنة بين النظامين يحدد مناطق التقسابل والتداخل • ويؤخذ ذلك في الاعتبار عند وضع دروس المقرر وعمل التمارين التي يتدرب عليها الدارسون ، وذلك لتجنب الوقوع في الأخطاء التي تضر بعملية اكتساب اللغة الأجنبية •

ومع ذلك فإن الاتجاه السمعي الشفوي لا يخلو من عيوب من أهمها :  
١ - حصيلة التعليم تكون محدودة بعدد المفردات والتراكيب التي تعود عليها الطالب في الفصل •

٢ - إهمال عنصر الفهم • فالترديد يتخذ الشكل البيعوي حيث يقلسد الدارسون الأنماط دون فهم للمضمون الأمر الذي لا يتلاءم مع فضول الراشدين وميلهم الى التعليل ومعرفة الأسباب • والحقيقة أن الانتقال من التدريب على « الاستعمال » الآلى الى « الاتصال » هو المشكلة الكبرى التي تواجه الاتجاه السمعي البصري •

٣ - يأتي بعد ذلك مشكلة المعنى ، فمن الواضح أن الاتجاه السمعي الشفوي يعرض الدروس كسلسلة من التمارين لتدريب آلية الاستعمال اللغوي ويقتصر على تكوين ردود الفعل أو الانعكاسات الشفوية •

٤ - عزل التراكيب أو الأنماط اللغوية عن الموقف الطبيعي جعل من اللغة مجموعة من الأصوات بلا مضمون في حياة الدارس وعلاقاته الاجتماعية •

٥ - إهمال القواعد وعدم معرفة الأصول النحوية التي تحكم هذه الأنماط اللغوية يؤدي الى عجز الدارس عن استخدامها خارج جدران الفصل •

٦ - الاسراف في التدريب الشفوي مما يؤخر التدريب على القراءة والكتابة أكثر من اللازم الأمر الذي يزعزع ثقة الدارسين مما يدفعهم الى اكتساب عادات خاطئة في التعليم مثل تسجيل ما يسمعون بحروف لغتهم القومية .

٧ - عدم مراعاة الفروق الفردية . فالأنماط نفسها مفروضة على الجميع وبالسرعة نفسها مما يبعث الملل في نفوس النباه من الدارسين من ناحية ويثبط همم المترددين والضعفاء من ناحية أخرى .

٨ - التدريبات المكثفة المطولة على الأنماط تستنفد طاقات الدارسين والمدرسين على حد سواء وتضعف حماسة الدارسين مما ينصرف كثيرا منهم عن مواصلة التعليم . كما أن الطريقة بدلا من أن تريح المدرس من بعض الأعباء تزيد من واجباته . فهو ينبغي أن يستمتع جيدا الى كل ترديد ويقوم ويعزز كل استجابة .

## الباب الثالث

الطرق السمعية والبصرية



# الفصل الأول

## الطرق السمعية البصرية

### ١ - مفهوم الطرق السمعية البصرية :

يتحدد مسار الدرس بعوامل ثلاثة : المقرر - المدرس - الفصل ( الطلاب ) . فبعض المقررات تحبذ ، أو توصى في مقدماتها أو في كتاب المعلم بتقسيمات معينة ووسائل فنية معينة ، والبعض الآخر لا تلائمه هذه التقسيمات ولا هذه الوسائل الفنية (١) .

وإذا كان المدرس ، الى حد ما ، يستطيع أن يكيف أساليبه التعليمية مع ما يرى أنه يحقق صالح الطلاب ويفي بحاجاتهم ، فهو لا يستطيع ذلك الا في حدود معينة لا يتجاوزها .

وأى مقرر مهما كان متطورا ، يمكن أن نقوم بتدريسه بالطريقة المباشرة أو باللغة الوسيط أو بتدريس نصوص الحوارات فيه تدريسا تحريريا (٢) ، واللجوء الى طريقة الاستظهار في تدريس القواعد الجافة (٣) . ولكن مثل هذه الطرق لا تحقق أفضل مردود اذا كانت المقررات قد وضعت لكي تطبق بطرق أخرى . وليست المقررات فقط هي التي تحدد طرق التدريس ، بل ان نوع الصبغة التعليمية يحدد طريقة الاستفادة منها في التعليم (٤) ، كذلك فان التسجيل الصوتي من حيث هو عادي ، أو تعبيري ، أو سريع أو بطيء ، يحدد طريقة الاستفادة منه .

كما أن الحوار الذي يتألف من عبارات وصفية وألفاظ مادية يختلف في تدريسه عن الحوار الذي يتألف من عبارات عاطفية أو انفعالية ، وبالتالي من ألفاظ مجردة (°) . ومن ثم نستطيع أن نقول أن تغيير الكتب والمقررات من شأنه أن يغير على المدى البعيد طرق تعليم اللغات تغييرا عميقا بل وجذريا .

وكما أن كل مقرر يقوم على مفهوم معين للغة وبالتالي على مفهوم معين لتدريسها ، فإن لدى كل مدرس فكرة معينة عما يجب أن يدرسه ، وعن الطريقة التي يجب أن يتبعها في ذلك . وقبل أن نفصل القول في هذا الموضوع ، يجب ألا نغالي في تقدير نتائج الدورات التربوية التي يتلقاها المدرسون . فإن هذه الدورات نادرا ما تغير من موقف المدرس ازاء اللغة وطريقة تدريسه لها ، لأن كل ما يتعلق باللغة راسخ ثابت بحيث يصعب تبديله . وإذا عدنا الى فكرتنا الأولى حول مفهوم كل مدرس عن اللغة ومفهومه عن تدريسيها ، نجد أن هناك من المدرسين من يعتقدون أن اللغات لا تختلف فيما بينها إلا في شكل ألفاظها وقواعدها النحوية والصرفية التي تنظم هذه الألفاظ ، ومثل هؤلاء يكرسون كل اهتمامهم في القضايا الصوتية ونهايات الأفعال وأماكن الضمائر المختلفة ، وذلك على حساب المعاني التي تحددها الاستعمالات المختلفة ، متصورين أن هذه المعاني وهذه الاستعمالات واحدة في جميع اللغات . وعلى النقيض من هؤلاء ، هناك من المدرسين من يهتم بالاختلافات الدلالية ، وذلك على حساب القضايا الصوتية . وهناك فريق ثالث يتصور أن درس اللغة كدرس في علم اللغة التطبيقى فلا يهتم إلا بالجوانب اللغوية (Linguistiques) وبالتالي يركز على التدريبات النمطية مهملًا الأصوات والتنغيم الصوتي والمواقف الخارجية وما تحمله من معان على مستوى الحديث ، وفريق رابع يتصور أن الكلمات ليست سوى بدائل للكائنات والأشياء ، ويكفى في اعتقاده أن يقوم المتعلم باطلاق اسم آخر على ما يعرف اسمه مسبقا في لغته الأم حتى يتعلم اللغة الجديدة ، وبالتالي يطالب تلاميذه باستظهار القوائم الطويلة من المفردات على حساب النحو والصرف .

ان ثقافة المدرس والمناخ الفكرى الذى عاش فيه وتكوينه الجامعى وسيرة حياته ، كل ذلك يلعب دورا فى تحديد موقفه من التدريس ، ولا تكفى ساعات معدودات من التدريب أو دورة خاصة لتغيير المفاهيم التى أصبحت راسخة رسوخ المعتقدات الدينية •

وأخيرا فان مدرسا معيننا يدرس منهاجا معيننا عليه أن يغير — جزئيا — اتجاهاته التربوية الظاهر، منها — على الأقل — تبعا لردود أفعال الدارسين، كإقبالهم على الطريقة أو إحجامهم عنها ، وأمام اهتماماتهم الثقافية واللغوية ، كذلك عليه أن يأخذ فى الاعتبار كل ما يقيد من لوائح إدارية وتوصيفات فنية يعمل فى ظلها ، كعدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمادة والاختبارات بأنواعها ، والاستعداد لها ، وسن الدارسين ، والهدف من تعلم اللغة الجديدة • وقاعات التدريس أو الفصول ، والمادة الدراسية ومصاحباتها ، والعلاقات القائمة بين الدارسين والمدرسين ... الخ •

والطرق السمعية البصرية ، كأي نوع من التدريس ، تتحرك فى ظل قيود معقدة ، ومن الصعب أن نحدد لكل حالة معينة أنسب طريقة لسير الدرس ، ولعل ذلك هو السبب فى الاختلافات والتباينات فى كل ما يتعلق بمراحل الدرس وخطواته ، والوسائل المستعملة ، فهى تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه ، وتارة تعتمد على الوسيلة المستعملة ، ومرة تقسوم على أساس لغوى ، ومرة على أساس نفسى ، ومرة ثالثة تكون متأثرة بأحدى فلسفات التعليم العتيقة •

على أية حال ، وبغض النظر عن بعض الحقائق ، سنحاول أن نجمع فى نوعين كبيرين مختلف الطرق الممكنة لسير درس سمعى بصرى يعتمد على الحوار التشفوي الذى يعرض فى الفصل بواسطة جهاز عرض وجهاز تسجيل : النوع الأول يتميز بالفصل بين مراحل الدرس ، أما الثانى فانه يمزج بين هذه المراحل دون أن يفصل ، فى طريقة التدريس ، بين ما يعتبر كلا متكاملًا فى مجال الاستعمال

العادي. اللغة ، ونختار للنوع الأول اسم الأسلوب التحليلي ، في حين أن الثاني يمكن أن نطلق عليه الأسلوب التكاملية .

## ٢ - الطرق التحليلية :

تختلف أساليب سير الدرس في هذه الطرق اختلافا بينا ، ومع ذلك فمن الممكن أن نميز مرحلتين كبيرتين تسييران على النحو التالي :

- ( أ ) البدء بعرض الحوار لتحقيق الفهم والاستيعاب والاستظهار .
- ( ب ) يعقب ذلك استثمار التراكيب والمفردات التي سبق استيعابها واستظهارها وذلك لتثبيتها ومساعدة الدارسين على إعادة استعمالها استعمالا واعيا خارج الفصل .

ويمكن أن يسبق المرحلة الأولى نوع من مراجعة ما تم تحصيله في الدروس السابقة ، وهي مراجعة يمكن أن تكون نوعا من التمهيد أو التسخين للدرس الجديد .

وكذلك المرحلة الثانية ، يمكن أن تتبعها أنشطة مختلفة : كالاملاء ، والأعمال التحريرية الأخرى والمحادثة ، ودراسة النصوص الأدبية أو قراءة الصحف .

وبصفة عامة يكون الطلاب في المرحلة الأولى أكثر سلبية بعكس المرحلة الثانية التي يكونون فيها أكثر ايجابية . وتتلخص الطريقة كلها في الفهم قبل التعبير ، والإكتساب قبل التوظيف والاستقبال قبل الإصدار .

## ١/٢ : الشرح/التكرار :

والمرحلة الأولى « مرحلة العرض » تنقسم بدورها الى قسمين : القسم الأول ، وهو الشرح ، الذي يستهدف افهام الدارسين المعانى التي تحملها

الرموز الأجنبية ، ثم القسم الثانى ، الترديد ، وهو بدوره يهدف الى استظهار لهذه الرموز ، باختصار فالقسم الأول يستهدف اكساب الجانب الخاص بمعانى الرموز اللغوية ( المعنى ) أما القسم الثانى فيستهدف اكساب الشكل المسادى لهذه الرموز ( اللفظ ) •

### ١/١/٢ : الشرح يسبق التكرار :

معظم الطرق السمعية البصرية تفضل هذا الترتيب ، وتعليل ذلك ، أن الراشدين من الدارسين يميلون الى فهم ما يقولون أو ما يطلب منهم ترديده •

ويقوم الشرح فى هذه الحالة على عرض الدرس بالصورة والصوت اللذين يقلدان الحوار ، وذلك مرتين اثنتين ، ثم شرح المضمون • ويقوم بهذا الشرح المدرس الذى يعتمد فى مهمته على الصور من ناحية ، ومن ناحية أخرى على حصيلة الدارسين ومكتسباتهم السابقة ، وبعض المشتقات الصرفية والنحوية ، كما يعتمد على سياقات جديدة أو مواقف جديدة يمكن فى إطارها توظيف العناصر الجديدة • بالاعتماد على ذلك كله يساعد المدرس الدارسين على تقسيم المجموعة الصوتية التى يعرضها المسجل (١) ، وتحديد معنى لكل وحدة ، وفهم ما تعنيه سلسلة هذه الوحدات داخل السياق والموقف ، والحقيقة أن الشرح لا يصل الى هذا الحد ، فغالبا ما يكتفى بفهم المعنى العام دون أن يصبح الدارس قادرا على تمييز كل المفردات ، أو تحليل الألفاظ بصورة دقيقة •

يطلب المدرس من بعض الدارسين ترديد ما يسمعون ، وفى حالة صعوبة المعنى الذى تحمله المجموعة الصوتية يتحقق المدرس من فهم الدارسين بالقاء بعض الأسئلة (٢) •

وخلال هذه المرحلة يقوم الدارس بالترديد أحيانا ، والاجابة على بعض أسئلة المدرس اذا استطاع ، ولا يوجه أسئلة الا فى النادر القليل •

بعد الانتهاء من شرح الحوار أو شريحة منه على هذا النحو ، تبدأ مرحلة التكرار بغرض تقويم النطق ، ومساعدة الدارسين على استظهار جميع عبارات الحوار ، ويتم ذلك العمل داخل الفصل أو في المختبر ، مع عرض الصور أو بدون عرضها . وفي أغلب الأحيان يكون التكرار فردياً وكذلك تقويم النطق ، ولكن بعض الحالات الصعبة تتيح لبعض المدرسين وبعض المؤلفين اللجوء الى التردد والتقويم الجماعي<sup>(٨)</sup> وتختتم هذه المرحلة الأولى عادة بتمرين يتلخص في عرض الصور بدون الصوت ، ثم مطالبة الدارسين بإعطاء عبارات الحوار<sup>(٩)</sup> أدى فهموه واستظهروه ، وأحياناً يعتبر هذا التمرين هو غاية الدرس السمعي البصري<sup>(١٠)</sup> . ذلك أن الصورة تقويم بذور المثير البصري الذي يستجيب له الدارس تلقائياً ، ودون خطأ ، بإعطاء الجابة واحدة ، وعلى ذلك تكون الطريقة السمعية البصرية صورة جديدة تحيى تجارب « سكينر » أو « بافلوف »<sup>(١١)</sup> .

## ٢/١/٢ : التكرار يسبق الشرح :

عكف كل من يركز على المشكلات الصوتية على اتباع هذا الترتيب في عرض الدرس فيبدأ بالتكرار ثم الشرح<sup>(١٢)</sup> .

ومن الأسباب التي تؤيد هذا الاتجاه أن انتباه الطالب لا يتوزع بالاتجاه نحو ادراك المعانى أو الرموز اللغوية ، بل يركز على الجوانب الصوتية المحضة لهذه الرموز ، وهو في ذلك أشبه بفاقد البصر الذى ينمى حاسة السمع أو اللمس لى يعوض حاسة الابصار المفقودة<sup>(١٣)</sup> ، ومن المهم أن ننبه هنا الى أنه من المشكوك فيه أن يستطيع الطلاب ترديد الأصوات فترة طويلة دون أن يحاولوا أن يصفوا على هذه الأصوات أى معنى حتى ولو كان غامضاً ، يربطها بأصوات في اللغة الأم أو أية لغة أجنبية أخرى يعرفها الدارس<sup>(١٤)</sup> .

ومشكلة المعنى هذه هي محور الخلاف حول وجوب التردد في حضور الصور أو بدونها .

أما ترديد المجموعات الصوتية التي يصدرها المسجل أمام الصور ففيه حض الدارس على الاعتماد على التفسير التي يخلعها على الصور والتقيد بها ، وبالتالي يبحث عن معنى يخلعه على الأصوات التي يسمعها<sup>(١٥)</sup> . وفي مقابل ذلك فإن الصور تساعد الدارس على ادراك الموقف المحيط بالشخصية التي تتحدث وبالتالي على أن يدرك ولو بشكل غامض ما يحاول أن يعبر عنه المتكلم ، وبالذات على المستوى العاطفي ، وجدير بالذكر أن مثل هذا التفهم لشخصية المتكلم يخدم كثيرا على مستوى التردد ، حيث يأتي التنعيم أدق وأضبط<sup>(١٦)</sup> ، وعلى ذلك فمن الواجب أن يكون النموذج الذي يصدر عن المسجل واضحا من الناحية العاطفية وألا يهمل الايقاع والتنعيم سعيا وراء تسهيل عملية التردد على الطالب ، كما يحدث في أغلب الأحيان .

وأما التردد في غياب الصور فهو يجنب ، جزئيا فقط ، المتعلق بأي معنى توحى به الصورة ، لكنه من ناحية أخرى لا يخدم بطبيعة الحال على مستوى ادراك الحالة العاطفية أو السلوكية للمتكلم ، ذلك الإدراك الذي يساعد في اكتساب الايقاع والتنعيم الملائمين<sup>(١٧)</sup> .

وحلا لهذه المشكلة يمكن أن نقترح بعض الصيغ المتوسطة التي تقوم على أساس تقسيم التردد الى قسمين : أحدهما يخصص لتقويم النطق ، والآخر للاستظهار . وعلى ذلك يكون سير الدرس على النحو التالي :

| ( بدون صور ) ترديد | ( تقويم للنطق )  |
|--------------------|------------------|
| عرض                |                  |
| شرح                |                  |
| ترديد              | ( استظهار )      |
| أو ( بـ صور ) عرض  | ( مرة أو مرتين ) |
| ترديد              | ( تقويم للنطق )  |
| شرح                |                  |
| ترديد              | ( استظهار )      |

ولكن كما هي الحال في الفقرة ( ١/١ ) اذا اقتصر المدرس والدارس على ذلك الحد ، فاننا بذلك نقصر الطريقة السمعية البصرية على عملية تكيف مع الصورة باعتبارها مثيرا والاستجابة له هي المجموعة الصوتية المطلوبة أو المتوقعة .

ان كفاية التردد هذه لا يمكن بطبيعة الحال الا أن تكون مرحلة في اكتساب كفاية حقيقية في اللغة الأجنبية : فالطالب اذا أدرك ظروف من يتحدث اليه وحاجاته ومقاصده ، أقول ان الطالب في هذه الحالة يصبح قادرا على فهم جمل لم يصادفها في الفصل ، ثم تكوين أو اصدار جمل تختلف اختلافات بينة عن الجمل التي تعلمها في الفصل ، كما أن الانتقال من مرحلة التعبير الموجه الذي يخضع للتقويم المستمر الى المرحلة التي تطلق عليها عادة مرحلة التعبير الحر ، يفسر الأهمية التي نعلقها على المرحلة الثانية في هذه الطريقة وهي مرحلة الاستثمار .

## ٢/٢ : الاستثمار :

هذه المرحلة الثانية يمكن أن تتخذ في سيرها أساليب عديدة ، لذلك لن نعرض منها الا أربعة أساليب ، كل أسلوب يمكن أن يستعمل طرائق مستعملة في أسلوب آخر من الأساليب الأربعة .

### ١/٢/٢ :

أقدم أسلوب يقوم على شقين فهو يميز بين مرحلتين :

\* مرحلة استثمار الصورة ومرحلة استثمار الدرس بدون صور .

واستثمار الصورة يقتصر على الصور الغنية بعناصر « الديكور ووجود شخص في موقف معين ويؤدون أعمالا معينة أو يأتون حركات معينة » ، ويتلخص الاستثمار في تشجيع الدارسين على وصف عناصر الصورة مستعملين تراكيب

ومفردات الدرس ، والدروس السابقة ، وبعد عدد من الدروس يمكن ادخال الحديث غير المباشر<sup>(١٨)</sup> .

أما الاستثمار بدون الصور فإنه يشتمل على أسئلة حول القصة التي يدور حولها الحوار ، وأسئلة يوجهها المدرس أو الطلبة أنفسهم ، وهنا يمكن أن ندخل بعض المفردات المتصلة بالموضوع إذا دعت الحاجة الى ذلك ، وهكذا يمكن عمل بعض المحادثات القصيرة التي لا تدور حول موضوع الدرس ، وإنما تكون من النوع الاتصالي الذي يتصل بحياة الدارسين . بعد ذلك يدرّب الدارسون على استعمال تراكيب الدرس في مواقف أخرى مع استعمال المختبر ، ان وجد ، والتمرينات المعدة لذلك .

وأخيرا يطلب من الدارسين إعادة استعمال الدرس كله أو بعضه في صياغة موقف من مواقف حياتهم اليومية يحاولون أداءه أداء تمثيليا .

: ٢/٢/٢

أما السير الثاني ، وهو مستوحى من الأول الى حد كبير ، فيقوم على دمج استثمار الصورة في المرحلة الأولى من الاستثمار بدون صور ، وبذلك نحصل على سير للدرس ذي مراحل ثلاث :

— استثمار صور .

— تنشيط القواعد .

— اتصالية .

ويختلف هذا الأسلوب الثلاثي عن الأسلوب السابق ذي المرحلتين في أنه ، الثلاثي ، يهتم أكثر وفي ذات الوقت بالجزء الرئيسي من الدرس ( الجانب الصرفي والنحوي ، مع الاهتمام بالمواقف التي تستعمل فيها اللغة ) ، وكذلك يهتم بالمرحلة الثالثة وهي عادة ما تلقى الاهمال مع أهميتها الجوهرية .

: ٣/٢/٢

تركز بعض المقررات على ضرورة الحصول من الدارسين على جمل وعبارات يعرفون معناها معرفة تامة وفي اطار مواقف معينة تعودوا عليها ، وفي ذات الوقت تركز هذه المقررات على تدريبات التراكيب المستوحاة من تدريبات الأنماط ، في الطريقة السمعية الشفوية أو السمعية اللغوية الأمريكية ، وفي بعض الأحيان توضع هذه التدريبات حول سياقات معينة في شكل أسئلة وأجوبة بمساعدة السبورة الوبرية أو غيرها لكنها لا تهتم ، الا عرضا ، بمواقف استعمال اللغة واحتمال أن الدارس يمكن أن يعبر عن معنى معين بعبارات متعددة ، وهي عبارة تدور حول المعنى من قريب أو بعيد ، ولكنها في النهاية تعبر عن المطلوب .

وفي بعض الحالات يتضمن الاستثمار ثلاث مراحل متباينة :

— « الاستثمار » وهو يتم ، الى حد ما على نحو ما يجرى في الطريقة المباشرة بتدريب الطلاب على عبارات الحوار ثم توسيع امكانيات التعبير عندهم ( مفردات جديدة ، واعداد بعض تمارين الأنماط ، وأخيرا بتوظيف جزء من المكتسبات السابقة ) .

— أما المرحلة الثانية فهي مرحلة « التدريب » على القواعد بمساعدة سلسلة من التمارين النمطية تتم في المختبر اذا أمكن ، أو في الفصل ، وبلاستعانة بالمسجل أو بدونه .

— ثم مرحلة « التمكن » وهي عادة تتم عن طريق التمثيل والحوارات المرتبطة بالصور ووصف الصور الفوتوجرافية وبعض المناقشات القصيرة .

: ٤/٢/٢

يتلخص هذا النوع الرابع في عرض بعض السيناريوهات داخل المختبر أو في الفصل ، وهذه السيناريوهات تكون حوارية أو سردية أو وصفية ، وتعتمد

على التراكيب الخاصة بمفردات الدرس بالإضافة الى جانب من حصيلة الطالب السابقة • وبذلك يعتاد الطالب على اعادة استعمال الحصيلة الجديدة والحصيلة السابقة في سياقات متنوعة • ولكنها تكون من الطول بحيث يأتي كل منها ذا معنى مجدد • وعلى ذلك يكون الاستثمار في هذا النوع أقرب الى مثيله في الفقرة ( ٢/٢ ) •

### ٣ - الطرق الاندماجية ( الكلية )

#### الشرح والاستثمار مندمجان

هذه الطرق أقل عددا من الطرق التحليلية ، ونميز فيها نوعين :

١/٣ :

الأول ويكون الشرح والاستثمار فيه مندمجين داخل كل عبارة أو شريحة قصيرة من العبارات • يكفي هنا أن نطبق إحدى الطرق التحليلية السابقة في الفقرة ( ٢ ) على العبارة أو الشريحة من العبارات •

ويتم ذلك بعرض المجموعات الصوتية والصور في وقت واحد ، أو بفارق زمني بسيط ، يلي ذلك شرح المجموعة الصوتية فاستثمار جزئي فوري يعتمد على أحد الأسلوبين السابقين في الفقرة ( ٢/٢ ) ( أسئلة حول الصورة ، تعليقات ، مواقف مماثلة - سياقات أخرى ) يعقب ذلك عرض للمجموعة الثانية ، شرح واستثمار جزئي ... الخ •

وذلك حتى نهاية شريحة من عدة عبارات ، يأتي بعد ذلك اعادة صياغة هذا الجزء من الحوار بمساعدة الصور أو بدونها ، ثم استثمار عام للشريحة بمساعدة تمرينات اعادة استعمال في المختبر أو الفصل • وفي النهاية بعض التدريبات الاتصالية •

وجدير بالذكر أن هذا النوع من سير الدرس يلائم بصفة خاصة الحُصص التي يتراوح طولها بين خمس وأربعين دقيقة وساعة (٢٠) ، كما أنه يصعب تطبيقه على صغار السن بسبب قطع الحوار وقطع حبل القصة التي يعرضها ، ثم العودة اليه ثم قطعه مرة أخرى لعمل الاستثمار الجزئي .

### ١/٢/٣ : الشرح مع الاستثمار بواسطة الافاضة :

يعتبر هذا النوع جديدا بالنسبة لسابقه . وهو يقوم على أساس أن المدرس يستطيع مبكرا ، أن يجعل الدارسين يسيطون الكلام ويفيضون ويوسعون في عبارات الحوار كلما أمكن ذلك ، أي كلما تمكن انطالبا من ادراك المعنى العام للعبارة من خلال الصورة والسياق واللقاء والتنغيم والموقف بصورة عامة ، وبالإضافة الى أن مثل هذا الأسلوب يضطر الطالب الى التعبير بوسائله الخاصة بصورة أفضل ، أي توظيف مكتسباته من المعلومات ، فانه يجعله يكتشف أهداف الشخص وورغباتها ، أي المعاني المستترة وراء العبارات . كما يجعل الطالب يدرك أهمية السياق في تحديد هذه المعاني . وعلى ذلك يمكن تعريف الافاضة بأنها كل ما يمكن أن يصاحب لقاء العبارة من حركة باليد أو صيحة أو ايماءة ، ومن ذلك الاشارة بالسبابة الى الشيء الذي يدور حوله الحديث ، واقران ذلك ببعض العبارات المبالغ فيها وبصوت مرتفع قد لا يفهم السامع معانيها تفصيليا ، ولكنه يدرك بشكل عام المعنى الاجمالي ويفهم المطلوب بصفة عامة .

### ٢/٢/٣ :

بعد الدرس الأول ( الذي يمكن أن يسير على نحو ما هو مبين من الفقرة ١/٣ ) يمكن أن تسير الطريقة على النحو التالي :

يوقف المدرس عرض الدرس كاملا بواسطة الصورة والصوت ، وذلك لجذب انتباه الدارسين ، واثارة تشوقهم الى بقية القصة من ناحية ، ومن

ناحية أخرى لان جهلهم بالبقية يجعلهم أكثر حرية في تفسير الصورة ، ويطلق  
العنان لخيالهم في حرز ما يمكن أن يقوله شخص الحوار في الموقف .

ويتم هذا العمل صورة بعد صورة ، فتعرض الصورة بدون الصوت  
المصاحب ، ويطلب المدرس من الدارسين انتاج أو الادلاء بالعبارات التي يرون  
أنها تلائم الموقف الذي تتحرك فيه الشخص وتبادل فيه الحديث . وبطبيعة  
الحال فان العبارات التي يتوصل الدارسون الى انتاجها تعتمد على مكتسباتهم  
القديمة ، وبذلك فهي دليل على أنهم يقومون بتوظيف جديد للتراكيب  
والمفردات السابقة .

أما المجموعة الصوتية المسجلة ( وهي دائما جمل كاملة ) فسيلا يسمعها  
الدارسون الا بعد أن يستنفدوا كل امكاناتهم في الابداع والتأليف .

وبذلك يصبح المدخل الى المعنى العام لهذه المجموعة الصوتية سهلا  
يفضل انتاج الدارسين أنفسهم ، وهو انتاج ، مع كونه موسعا ومبسطا ، الا  
أنه مرتبط بمعنى المجموعة الصوتية المسجلة ، وما على المدرس في هذه الحالة  
الا أن يشرح بعض المفردات ، أو يطلب من بعض الدارسين الأكفاء عمل ذلك ،  
ثم يقترح مواقف أخرى ، أو يذكر الدارسين بمواقف سابقة في الدروس حتى  
يكتمل لهم فهم العناصر الجديدة .

وهنا أيضا يطلب المدرس من طلابه انتاج عبارات جديدة يحاولون أن  
يدمجوا فيها المعلومات الجديدة بالحصيلة السابقة .

وحيثما تنفذ محاولات الطلاب ، ينتقل المدرس الى الصورة التالية  
فيربطها بالسابقة ، وبذلك يمكن الحصول على عدد يراوح بين ٣٠ الى ٤٠  
عبارة مختلفة لكل صورة ، وفيما يلي تدرج سير الدرس :

١ - عرض الصورة بدون الصوت •

٢ - انتاج عبارات بواسطة الدارسين •

٣ - الاستماع الى عبارة المسجل •

٤ - انتاج عبارات أخرى بواسطة الدارسين •

على أن هذا الأسلوب من سير الدرس ليس الصيغة الوحيدة والنهائية ، بل يمكن تعديله وتحويره بما يتلاءم مع ما يمكن أن تحققه صورة معينة من اثاره اهتمام الدارسين أو مللهم ، أو تبعا لدرجة الصعوبة التي تعرضها مجموعة صوتية معينة مما يجعل شرحها واستثمارها محتملا في المرحلة الثالثة والخاصة بالاستماع لعبارة المسجل •

: ٣/٢/٣

في هذا الأسلوب الخاص بسير الدرس نجد ذات المراحل التي سبقت في الفقرة (٢) ولكنها تكون مختلطة ، اذ أن تتابعها لا يتوقف على ارادة المدرس ونحده ، وانما أيضا على المبادرة التي تصدر عن كل دارس ، وعلى ذلك فنحن نصادف نفس أساليب سير الدروس في الطرق التحليلية ، ولكن في غير تنظيم أي في فوضى ظاهرية •

فالشرح الخاص بالصورة والمندمج مع استثمار هذه الصورة ، يعود الينا في شكل تعليقات يقوم بها الدارسون حول ما يشاهدونه في صورة معينة ، فهم يصفون سلوك الشخص كما يترأى لهم ، فمثلا هذه الصورة :

يمكن أن تؤدي الى عدة تعليقات من جانب الطلاب :

- فواحد يقول : هذا رجل جالس .
- وآخر : هذا طالب يكتب .
- وثالث : هذا مدرس يقرأ كتابا .
- ورابع : هذا شخص يكتب رسالة .
- وخامس : هذا شخص يقرأ رسالة .
- وسادس : هذا طالب يرسم صورة .

وغالبا ما تأتي هذه التعليقات ذات مضمون حضاري ، فالدارسون يحاولون أن يعرفوا مثلا لماذا يغلق التاجر في السعودية أبواب دكانه عند سماع أذان الظهر :

- ١ - لكي يستريح .
- ٢ - لكي يتغذى .
- ٣ - لكي ينام .
- ٤ - لكي يصلي .
- ٥ - لكي ... الخ .

ان مثل هذه التعليقات تكثر خصوصا بالنسبة للصور الأولى من الدرس ، لأن الدارسين لا يكونون على علم بمضمون الدرس وبما سيحدث بعد ذلك ، فهم يضعون العديد من الفروض أو التكهنات التي يستعملون في صياغتها مكتسباتهم السابقة في اللغة .

وفي مرحلة الشرح ، بعد عرض الصورة يقوم الدارسون بالعبء الأكبر من صياغة العبارات التي يطالبون بانتاجها ، وهم في ذلك يلجأون الى تنويعات في التراكيب والاستعمالات النحوية واستعمال الضمائر والأزمنة والاستبدال .

فصورة تقول : الطالب يفتح الباب ، يمكن أن تجعل الدارسين ينتجون أيضا من العبارات مثل :

- الطالب يفتح الباب
- هو فتح الباب
- هو سيفتح الباب
- هو فتحه — سيفتحه — يفتحه
- هو يفتح الباب — يفتح — سيفتحه — يفتح
- افتح الباب ! افتحه !
- اقل الباب ! اقله ! ... الخ

وبذلك يحصل المدرس على أنواع من تمارين التراكيب تبعاً لتلقائية الدارسين ، أو بمعنى أدق يحصل على نوع من توظيف القواعد حيث أن كل هذه العبارات تدور داخل السياق الذي يحدده الموقف التمثيلي الذي تعرضه الصورة أو الموقف الحقيقي باعتبار الدارسين مشاهدين للأحداث التي تدور أمامهم على الشاشة .

وجدير بالذكر أن المدرس لا يطالب الدارسين بالترديد إلا بعد أن يقدم لهم مجموعة صوتية تتضمن صعوبة في النطق ، حيث يطلب من عدد من الدارسين ترديدها ، أو بعد أن يقوم بتقويم لنطق أحد الطلاب ، فإنه يطلب من أحد الدارسين ترديد العبارة ليتحقق من نتيجة التقويم ، أما فيما عدا ذلك فإن

الترديد للثبوت والاستظهار يجرى على نسق الاستثمار ، أى على جزئيات ، فالدارسون يرددون على الدوام المفردات والتراكيب التى سبق دراستها ، ولكن مع التنويع فيها بحيث يرددون الوحدات المكونة للعبارات ، فى حين أن الجمل الكاملة لا تكاد تكرر مطلقا . ومن ناحية أخرى ، فإن تقويم النطق يتم بواسطة المدرس وكذلك الدارسين الذين يقومون بالتقويم لبعضهم ، خصوصا إذا كانوا من جنسيات مختلفة .

أما الاتصالية فيمكن أن تتم فى أى وقت من الدرس . وذلك كلما خرج التعبير عن الموقف التمثيلى المحدد فى الصورة والحوار ، وإنما يأتى متعلقا به من قريب أو بعيد ، حينما يتوجه الدارس بالعبرة الى بقية الدارسين معبرا عن شعوره خارج العملية التعليمية ، كأن يرى فى الصورة سيارة جميلة فيصبح معبرا عن إعجابه قائلا : « ما أجمل السيارة » ! وهذا يمثل نصف اتصالية . وقد يستغل المدرس هذه الفرصة فيتعد أكثر عن الموضوع ليصبح عن السيارة ، وعن جودة الرسم ، وعن رأى كل دارس فى السيارة بصفة عامة ، وقد يطلب المدرس من بعض الدارسين تمثيل موقف يتصل بهم الأمر الذى يمثل اتصالية كاملة ، وهنا ينذر أن يستعمل الدارسون جمل الدرس كما هى ، بسبب بسيط وهو أن المدرس لم يحاول طوال الدرس أن يشجعهم على ذلك .

: ٤/٢/٢/٣

هذا الأسلوب من سير الدروس جديد وجذاب فى الوقت نفسه ويبدو سهلا بسيطا ، فيكفى من المدرس أن يعرض الصور ثم يترك الدارسين يتحدثون ، والواقع أن هذا يتطلب تطبيق بعض الضوابط فى الفصل . . كما أنه ليس من الممكن تطبيقه مع أى نوع من الطرق السمعية البصرية .

فمثلا يجب ألا تكون الصور ذات رموز محددة واضحة ومعروفة. والا تستعمل بها الدوائر التى تحتوى على المضمون البصرى للعبرة ، فمثلا ذلك ينقل من عدد جمل الافاضة التى يكونها الطلاب حول الصور .

كذلك يجب أن تحتوى هذه الصور على معلومات خاصة بالموقف تظهر في تحديد الديكور والحركات والايحاءات • باختصار يجب أن تكون غنية بالايحاءات • ومن ناحية أخرى يجب أن تكون « غامضة » اذا نظرنا لكل صورة على حدة ، حتى تزداد فرص التفسيرات والتأويلات ، والا يزول هذا الغموض الا بربطها بما قبلها وما بعدها ، وهذا يفسر كثرة التفسيرات التى يصل اليها الدارسون في بداية الدرس •

أما عن دور المدرس هنا ، فمع أنه يقل عن حجم دوره في الطرق التحليلية ، إلا أنه يظل دورا رئيسيا ، فهو المجس لسلامة الجمل التى ينتجها الدارسون • صحيح ان الدارسين يصححون لأنفسهم ، الا أن المرجع النهائى هو المدرس الذى يحكم على صحة التقويم من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية ، بل والسياقية والموقفية الخاصة باللغة الأجنبية • كل ذلك يتطلب من المدرس يقظة ودقة دائمتين ، فلا يجب أن يتساهل كثيرا في الأخطاء حتى لا يتعود الدارسون على التعامل بلغة ركيكة لا وجود لها إلا داخل الفصل ، ومن العسير التعامل بها في الحياة العامة • ومن الجدير بالذكر أن الدارس في مثل هذه الطريقة ينعلم كلما تقدم ، وكلما أنتج عبارات جديدة في مواقف جديدة باستمرار • أما أن يتوقف المدرس ويعطل العملية التعليمية رغبة في ابداء ملاحظة لغوية بغية تثبيتها ، فيمكن أن يعوق العملية التعليمية ما دامت عبارات اللغة الأجنبية تثبت من خلال التنويعات المستمرة التى يقترحها الدارسون أنفسهم ، فالتعبير الذى يفتقر اليوم الى الدقة يتحسن غدا ، ثم يبلغ الكمال بعد غد •

ولكن ذلك لا يمنع من تخصيص فترات قصيرة من آن لآخر لتأمل بعض الظواهر النحوية أو الصرفية دون استعمال مصطلحاتها ، مثل ضرورة مطابقة الصفة للموصوف على عكس بعض اللغات ، وذلك بعد أن يصادف الدارسون هذه الظاهرة في العبارات التى ينتجونها ، ومثل هذه التأملات حول المعلومات المكتسبة ، تكون بمثابة مراجع للدارسين يرجعون اليها عندما يشكون في صحة تعبير أو عبارة •

## ٤ - حول اختيار أسلوب سير الدرس

: ١/٤

بدأ هذا البحث بالإشارة الى أن سير الدرس في الطريقة السمعية البصرية يتحدث بطبيعة المقرر البصري نفسه ، وموقف المدرس من التدريس ومفهومه للغة ، ثم الفصل واللوائح والضوابط .

كذلك أشرنا الى أن الأسلوب الاندماجي في سير الدرس من الصعب اتباعه مع بعض الطرق السمعية البصرية ، فانشغال الدارسين بفهم العبارة من خلال الدوائر البصرية يصرفهم عن استيعاب الموقف ولا يسمح لهم الا بانتاج عدد ضئيل جدا من عبارات الافاضة لا يتعدى عبارتين أو ثلاثا في أغلب الأحيان ، غير أنه من الممكن تطبيق « روح » هذا الأسلوب الاندماجي قبل مرحلة الشرح التحليلي كتدريب على اعادة استعمال الحصيلة اللغوية للدارسين حتى ولو كان مثل هذا الاستعمال ضئيلا ، فهو يعود الدارسين على الاجتهاد في التعبير عما يريدون التصريح به ، مستعملين ما لديهم من حصيلة لغوية دون استعمال المفردات والتراكيب الخاصة بالموقف التعليمي . فمن الممكن للدارس أو لأي شخص أن يتحدث عن شيء يجهل اسمه مستعينا بالكتابة ، أو الحركة أو الايماء أو الضمير أو عبارة مثل « هذا الشيء » ومعروف شيوع مثل هذا التحايل عند أهل اللغة أنفسهم ، ومثل هذا التحايل من الدارس يعود ، التصرف والتخلص من الموقف بالاستعانة بما لديه من حصيلة وما يملك من وسائل .

ولا شك أن أسلوب السير الاندماجي يتطلب من المدرس أن يكون على مستوى عال من التمكن اللغوي ، وبالذات في مجال لغة الحديث ، ولا داعي للإشارة الى ما يمكن أن يتعرض له مدرس أجنبي من حرج وتردد ، فهو لا يستطيع أن يفصل في صحة استعمال اللغة كالمدرس الذي يدرس لغته الأم . ولا يعني ذلك أن المدرس الذي يدرس لغته الأم يكون دائما وأبدا على استعداد للحسم

فيما يتعلق بدقائق الاستعمالات اللغوية ، ولكن المطلوب في كلا الحالتين أن يسجل المدرس كل ما يتردد أمامه من دقائق وما لا يستطيع أن يبت فيه غورا وأمام الدارسين ، ثم يعود الى المراجع أو الى من هم أكثر منه دراية بمثل هذه الأمور من زملائه أو الى أصحاب اللغة اذا كان أجنبيا .

وغنى عن البيان أن استعمال الأسلوب الاندماجي يفترض قدرة المدرس على استعمال الوسائل السمعية والبصرية بمهارة ، وفي ذلك يتساوى صاحب اللغة والأجنبي . كذلك فإن ما يجري بالفعل داخل جدران الفصل هو أهم بكثير مما عمل حسابه في المقرر السمعي البصري ، لأن مثل هذا المقرر يفترض فصلا « مثاليا » أو على الأقل فوق المتوسط ، لذلك فمن الضروري أن يخضع للتطوير والتبديل تلبية لحاجات الفصل والدارسين ، ومن هنا كانت خطورة كتب مرشد المعلم والتوجيهات التربوية اذا طبقت بحدافها ، فهي ليست سوى ايماءات وعلامات على الطريق لتعين المدرس على اعداد درسه ، فالمقرر أو الكتاب المدرسي مهما بلغ من الكمال لا يمكن أن يكون أكثر من الأساس في العملية التربوية داخل جدران الفصل .

٢/٤ :

أما بالنسبة لأساليب السير التحليلية فلها عيوبها المشتركة فيها جميعا ، فهي تفرض على الدارسين جميعا السير بنفس الخطوة ، وعلى استظهار الجمل ذاتها والمواقف نفسها ، بل والتأويلات نفسها الخاصة بهذه المواقف ، في حين أن الأسلوب الاندماجي يسمح بشيء معين من الفردية في التعليم ، فكل دارس يختار العبارات التي ينتجها والعناصر اللغوية التي يعبر بها عما يريد . أضف الى ذلك أن كل دارس يستطيع ان يقوم ويختبر قدراته على الانتاج والاستيعاب . فهناك عوامل تشجع الدارسين على التوظيف « الديناميكي » لما سبق لهم تحصيله ما دامت هذه الحصيلة هي الوسيلة لتعلم الجديد والسير قدما ، وما دام انتاجه للعبارات الجديدة هو المعيار للتحقق مما يتعلم .

ومن ناحية أخرى فإن الأسلوب التحليلي يجعل المدرس هو المحور ، فهو الذى يعرض الدرس ، وهو الذى يشرح ، وهو الذى يوجه الأسئلة فى غالب الأحيان ، وهو الذى يطلب التردد ، وهو الذى ينظم ويوجه عملية الاستثمار ، ولا يدع الحرية للدارسين الا فى مرحلة الاتصالية ، وأحيانا يقيد هذه الحرية . فى حين أن الأسلوب الاندماجى يقوم على الاتجاه التربوى المتعدد الرؤوس الذى يكون فيه التشابك أو التواصل القائم بين الدارسين على نفس الدرجة من الأهمية للتشابك أو التواصل القائم بين المدرس والدارسين . فالدارس يعرف دائما ما يريد أن يقول . لكنه غير واثق من معرفة الطريقة التى يستطيع أو يجب أن يقول بها ما يريد باللغة الأجنبية ، اللهم الا أن يؤكد له المستمع ، مدرسا كان أو دارسا ، عن طريق ردود فعل واضحة ، أن ما يقوله يعبر فعلا عما يريد أن يقوله ، وذلك طبقا لقواعد اللغة الأجنبية . فتأكيد المستمع ضرورى لأن المستمع هو الذى يضيف المعانى على الرموز وليس المتكلم « كما يؤكد ذلك أبو علم اللغة الحديث سوسير ،

(F. de Saussure)

## ٥ - مدخل

### الى استثمار النصوص الحوارية

#### في الطرق السمعية البصرية

#### ١ - حول أهمية الاستثمار :

اهتمت معظم طرق تدريس اللغات الأجنبية وكذلك الدورات التدريبية لمدرسي هذه اللغات بمرحلة الشرح ، ومن ناحية أخرى خست الدراسات العملية والنظرية ، وكذلك التوجيهات التربوية هذا الجانب بكل اهتماماتها . وقد لا نجد غضاضة في ذلك اذا علمنا أن مرحلة الشرح هي دليل الابتكارية أو الابداعية في طرق التدريس الحديثة التي لا تقوم على اللغات الوسيطة ، خصوصا اذا علمنا أن وسائل الشرح الفنية هي ، بشكل مركز أو بشكل غير مباشر ، الوسائل المطبقة في مرحلة الاستثمار ، فالحقيقة أنه لا اختلاف من ناحية الطبيعة بين المرحلتين ، فاذا كان الشرح يبدأ فان الاستثمار يكمل ما بدأه الشرح .

ولعلنا نجد في هذا الاهتمام المركز بالشرح في الدورات التدريبية للمدرسين أمرا طبيعيا ، اذ في مثل هذه الدورات التي لا تتجاوز الأسابيع الثلاثة ، فان من البدهى أن يحظى الشرح بالدرجة الأولى من الاهتمام .

ومن ناحية أخرى ، فبينما يدرك المدرس المعنى الحقيقي للشرح ، فانه يكتشف معنى الاستثمار وأهميته ، ولكن الذي يحدث في أغلب الأحيان أن المدرس ينشغل بدقائق الشرح وينساق ، خلال مرحلة الاستثمار وراء الارتجال الخطير والشروح الاضافية مما يصرفه عن عمل أى استثمار حقيقى .

## ٢/١ : هناك نوعان من الاستثمار :

( أ ) الاستثمار من خلال الصور •

( ب ) الاستثمار بدون الصور •

بالنسبة للنوع الأول ، فإن المدرس بشكل عام يبحث الدارسين على التحدث عن الصور وذلك بواسطة توجيه الأسئلة. أما بالنسبة للنوع الثانى فإن الدارسين يتحدثون فيما بينهم حول موضوع قريب من موضوع الدرس ، وبما أن الهدف من هاتين المرحلتين لا يكون واضحا أمام المدرس بشكل كامل ، فإن الاستثمار يتحول ، أو بمعنى أصح يقتصر ، على نوع من الثروة أو اللغو دون أى نظام يحكمه أو تقدم يحققه ، معتمدا على الطريقة العتيقة فى توظيف المكتسبات اللغوية ، وبخاصة فيما يتعلق بالقواعد ، تبعا لاهواء الدارسين وهوى المدرس فى أغلب الأحيان • وبعد ذلك ، وفى غياب الصور ، يصبح الاستثمار إذا حق لنا أن نسميه كذلك ، نوعا من الثروة أو اللغو بلا صور ، شبيها بدرس المحادثة •

وإذا حاول المدرس أن يحد من الهوائية والارتجالية وتحول الى صرامة التحليل اللغوى ، تحول الاستثمار بالتالى الى نوع من تدريبات الأتمتة أو التراكيب • فبعد أن يكون الدارس قد حفظ عن ظهر قلب عددا من التراكيب ، يجد المدرس أن من الواجب أن يعلم الدارس التعود على استعمالها بواسطة سلسلة من التدريبات تكسب الدارس شيئا فشيئا التلقائية فى الاستعمال بفضل التثبيت والتعميم •

وهناك بعض المدرسين الذين يخلطون الثروة بالتدريبات النمطية حسب ما تسمح به الصور ، وهذه الطريقة أيضا لا تحقق أفضل الفوائد من الاستثمار •

ومثل هذه الأنماط من الاستثمار التي أشرنا إليها يمكن أن تفيد ، ولكنها جميعا غير كافية للاستثمار : الأولى لافتقارها الى الدقة ، والثانية لافراطها في الدقة .

والحقيقة أن كليهما لا تأخذ في الاعتبار الأيسس الجوهرية التي تقسوم عليها الطرق السمعية البصرية ، وهي أن هذه الطرق تعتمد على التدريس المنظم على أساس التدرج في التقدم من ناحية ، والتعليم من خلال المواقف من ناحية أخرى ، ومعنى ذلك أنه تعليم يأخذ في الاعتبار أن معانى المفردات ، أى ما يسهل فهمها ، مرتبط من ناحية بما يعرفه الدارسون ، ومن ناحية أخرى بالسياق والبيئة ( المتكلم ، والمستمع والظروف التي تقال فيها الكلمة ) .

وعلى ذلك فإن التوظيف من ناحية والتدريس من خلال المواقف من ناحية أخرى هما الشرطان الرئيسيان لأي استثمار حقيقى ، ولكن الذى يحدث أن هذين الشرطين لا نجدهما مطبقين بشكل دقيق ، مما يجعل الدارسين الذين يستطيعون التعبير بواسطة جمل جاهزة محفوظة يصبحون عاجزين تماما ، على شاكلة بعض أنواع البيغاوات ، عن توظيف هذه الجمل بطريقة صحيحة في مواقف أخرى مناسبة . كما يحدث أيضا أن يتمكن الدارسون من الاجابة على أسئلة المدرس بشكل ممتاز ، كما يوهمون ، في حين أن الحقيقة لا تعدو تدريبا معينا أو بمعنى أصح ترويض معينا يعجز الدارسون عن تنفيذه مع مروض آخر لا يستعمل التوجيهات التربوية التي كان يستعملها الأول ، ومن باب أولى يعجزون عن تنفيذها فيما بينهم خارج جدران الفصل . وعلى ذلك يظل الدارسون سجناء لمفردات المقرر وتراكيبه ومواقفه من ناحية ، والفصل من ناحية أخرى ، فمما أن يخرجوا من أحدهما حتى يرتعدوا خوفا ويصيبهم البكم ، ويصبح من الصعب الانتقال بهم الى مرحلة أرقى لأنهم لن يتمكنوا من التقدم .

٣/١ :

ولكى ندرك ما يمكن أن يكون عليه الاستثمار يجب أن نحدد نقطة لبدايته ونقطة لنهايته .

في بداية الاستثمار يجب أن نسأل أنفسنا ، ماذا يعرف الدارسون ، وما الذي يقدرّون على أدائه ؟

انهم أولا يعرفون حصيلة الدروس السابقة ، وهي حصيلة وظفت في مرحلة الشرح أو هي على الأقل ظلت ماثلة خلال مرحلتى الدرس الأولى والثانية(\*) ، وزيادة على ذلك وفيما يتعلق بالمكتسبات الجديدة فهم قادرّون على إعادة صياغتها كاملة وبدون أخطاء اذا عرض المدرس أمامهم صور الحوار • وبمعنى آخر ، فالمدرس أمام موقف معين تعرضه الصور ، يستطيع أن يجد العبارات التي توافق هذا الموقف باللغة الجديدة ، لان الشرح والاستظهار يستهدفان جعل هذا الربط بين الموقف والعبارة حاضرا في ذاكرة الدارس •

بعد ذلك ، ما نقطة النهاية المطلوبة ؟ انها النقطة التي يتمكن عندها الدارس من أن يربط ، بمواقف من حياته اليومية ( مواقف مشابهة من عدة نواح لمواقف المقرر من ناحية ومختلفة عنها من عدة نواح من ناحية أخرى ) عدة عبارات ممكنة ، أو محتملة يختار من بينها تبعا لطبيعته ومزاجه والبيئة التي يتحدث فيها وفكرته عن الشخص الذي يتحدث اليه • ان المطلوب هو أن يقوم الدارس بترجمة العالم والكائنات التي تحيط به الى اللغة الجديدة ، وهي ترجمة أبعد ما تكون عن الآلية ، ما دامت تتطلب تأويلا للأحداث وما دام هذا التأويل يمكن أن يغير الجمل المحفوظة عن ظهر قلب تغييرا ملموسا • ومثل هذا الهدف لا يمكن أن يتحقق خلال الدروس الأولى ، غير أن كل مجهودات المدرس يجب أن تتضافر للوصول اليه •

ولبلوغ هذه المرحلة من الاستقلال الكلامي ، دون الاعتماد على المقرر ولا على المدرس ، لابد من المرور بمراحل معينة يمكن تقسيمها الى ثلاث مراحل :

### ١ - الاستثمار المعتمد على الصور •

(\*) المقصود بالمرحلة الأولى مرحلة العرض ، والثانية مرحلة الاستظهار •

٢ — التنشيط أو اتعاش القواعد •

٣ — الاتصالية •

٢ — الاستثمار المعتمد على الصور :

هذه المرحلة معروفة لدى جميع المدرسين الذين تلقوا أية دورة في الطرق السمعية البصرية ، والذي يخشى منه أن تتحول هذه المرحلة الى عملية اقحام لكل شيء أو حشر لكل شيء بداع أو بغير داع ، وذلك اذا لم نحدد بوضوح تام أهدافها ووسائلها •

١/٢ :

أما الأهداف فهي نفسية ولغوية في ذات الوقت •

فمن الناحية النفسية ، معروف أن الدارسين انتهوا منذ قليل أو خلال الحصة السابقة من عمليات التردد المملة الخاصة بالتقويم الصوتي والاستظهار ، فقد ظلوا يبدأون ويعيدون في نفس الجمل ونفس القصة ، ولم تتح لهم الفرصة لاثهار ميلهم أو ضيقهم بالنسبة للقصة الا من خلال بعض الأسئلة أثناء عملية الشرح • أما الآن فقد فهموا وأصبحوا يعرفون القصة وحين الوقت لكي تعطى لهم الفرصة لكي يقولوا رأيهم فيها • ولا نغنى بذلك أن نطلب من الدارسين أن يقوموا بنقد القصة نقدا أيديولوجيا أو يناقشوا موضوعها من ناحية الأفكار ، فهم لم يبلغوا المستوى الذي يؤهلهم لذلك ، ولكن المطلوب أن نبعدهم قليلا عنها وأن نجعلهم يتحررون من تقمص شخصياتها والتحدث بالسنتها ، وذلك بالقيام بالتحدث عما يقومون هم بعمله أو بوصف عناصر الديكور في الصورة الفنية بذلك ، أو بسر ما سمعوه بأسلوب غير مباشر ، أو بواسطة أسئلة أعم من أسئلة الشرح ، كأن يقارنوا ذلك كله بما يوجد في بلادهم من عادات وتقاليد ، المهم أن نقدم لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ولو بصورة أولية ، ولكن بشيء من الحرية •

أما من الناحية اللغوية ، فإن هذا الاستثمار للصور يمكن ، بل ويجب أن يكون فرصة لتوظيف جديد ، أكثر تنوعا و ثراء ، لمكتسبات المدارس السابقة بما يوافق الموضوع الجديد . أن تعلم اللغة الأجنبية ، طبقا للطرق السمعية البصرية سواء على مستوى الشرح أو على مستوى الاستثمار ، يجب أن يمر بتوظيف جديد ودائم للصيغ المدروسة . فالمرحلتان — الشرح والاستثمار — تساعدان على إعادة صياغة المجموعات الصوتية بغرض تمثيلها وهضمها ، ومن هنا كانت أهمية المراجعة الدائمة التي تحقق « حركية » التعليم .

نضيف الى ذلك أن كل محصلة جديدة من اللغة الجديدة يمكن أن تتعرض لنوع من التداخل من جانب اللغة الأم . وإذا كان من الممكن تدارك بعض هذا التداخل فمن العسير تداركه كله ، لأن الكثير منه يرجع الى التطور أو التقدم الذي تحققه العملية التعليمية . واستثمار الصور يمكن حينئذ . بفضل ما يحققه من حرية للدارس ، أن يساعد المدرس في اكتشاف نقاط الضعف الواضحة عند الدارسين فيما يتعلق بالمفردات والقواعد المكتسبة حديثا ، كذلك فهو يمكنه من أن يتحقق من أن هذه المكتسبات الجديدة لم تسبب نوعا من الازاحة أو النسيان للمعلومات السابقة لها . وبذلك فهي تجعل المدرس يضع يده على ما يجب أن يعالجه في المرحلة التالية ، فهي ليست سوى مرحلة إعداد لمرحلة استثمار القواعد والاتصالية .

## ٢/٢ : وسائل استثمار الصور :

يتم هذا الاستثمار تبعا لتوالي الصور الواحدة بعد الأخرى ، ولا يعامل المدرس الصور جميعا بنفس المعاملة ، بل يطيل الوقوف عند بعضها ، ويمر ببعضها الآخر مر الكرام ، كذلك فإن طرق هذا الاستثمار تختلف فيما بينها اختلافا كثيرا ولكنها جميعا تخضع لقاعدتين :

الأولى : أن استثمار الصور مرتبط قبل كل شيء بتقيد العملية التعليمية أو بمعنى آخر بما يعرفه الدارسون ، وقد يتدو هذا أقرا بتدنيها ، غير أنه لا مانع أن نذكر دائما بأن الاستثمار يجب أن يعتمد على أقصى حد ممكن على معطيات الفصل والدارسين سواء من الناحية اللغوية أو من الناحية النفسية ، وبالتالي فإن الانتقال إلى الأسلوب غير المباشر مثلا ، يمكن أن يكون تمرينا عظيم الفائدة في البداية ، فهو يساعد الدارسين في التحدث عن الشخصيات التي لم يعودوا يتقنونها والمواقف التي كانوا يمثلونها . وبذلك يحقق هذا التمرين الانتقال الكبير والجوهري بين تراكيب الحوار وتراكيب السرد أو التعليق ، ولكن سرعان ما سيأتي الوقت الذي يلزم فيه دمج هذا النوع من التمارين في تمارين أكثر تعقيدا وطموحا حتى لا يعمل الدارس في مستوى أدنى من قدراته .

أما القاعدة الثانية فهي أكثر أهمية وهي تقضي بأن على المدرس ألا يطبق في الاستثمار نفس الوسائل بالنسبة لكل المجموعات الصوتية وكل الجمل في مختلف الدروس ، ومن المعروف أن بعض عبارات الحوار لا يمكن صياغتها بالأسلوب غير المباشر دون أحداث تغييرات كبيرة فيها بل ودون تزييف ملائمتها الحديث ، لذلك يجب على المدرس أن يلجأ إلى الاختيار ، وتبعا لنوع الحديث الذي يريد أن يستثمره يستعمل التعليق أو الوصف أو السرد . . . الخ ، فلا استثمار المعتمد على الصور لا يعنى استثمار الصور وامكانياتها وخسب ، ولكن وبشكل خاص ، استثمار العبارات التي تحملها الصور أو تكون الصور عمادا لها .

وعلى ذلك فإن هذه المرحلة الأولى من الاستثمار اتعشت واستغلت معلومات الدارسين ومعرفتهم بالعبارات والمواقف التي مرت بهم ، ولكن بعرضها من وجهات نظر مختلفة ، فالدارس لم يعد ممثلا ، بل أصبح مشاهدا يتفاعل لمشهد يجري أمامه ويصفه أو يعلق عليه . وبذلك يتمكن المدرس من كشف نقاط الضعف عند الدارسين في مجال المفردات ، وبالذات في مجال التقواعد ، وعليه الآن أن ينتقل إلى المرحلة التالية من الاستثمار .

### ٣ - استثمار القواعد أو انعاش القواعد :

١/٣ :

لماذا نستعمل كلمة انعاش ؟ لان المطلوب فعلا هو الانعاش . لان الذي يجرى بالفعل هو بث للحياة في التراكيب والصيغ الخاصة باللغة . فيجب على الطالب أن يمتلك ناصية القواعد التي تتحكم في الوظائف النحوية ، غير أن هذا الامتلاك لا ينبغي أن يقتصر على استعمال الصيغ استعمالا يضطرد سهولة ويسرا وتلقائية ، بل يجب أن يستعمل كل صيغة وكل تغيير لهذه الصيغة داخل إطار عملية اتصال تجعل هذه الصيغة أو هذا التعبير أمرا اجباريا . فيجب أن يعرف الطالب دائما من الذي يتحدث ، ومع من يتحدث ، وما هو موضوع الحديث بينهما : إذ لم يعد الأمر أمر تدريبات نمطية بالمعنى التقليدي ، حتى ولو كنا في هذا الاستغلال نستعمل بعض وسائل التدريبات النمطية .

ان الطالب هنا لا يردد استجابة لمثير خارج الموقف حتى درجة الاستظهار والتلقائية ، فعلى المدرس أن يخلق في الفصل مواقف اتصالية ، لأن الطالب سيتعامل داخل إطار هذه المواقف الاتصالية مع شخص آخر له وجود مادي .  
٢/٣ : ماذا يجب أن نستثمر ؟

من الطبيعي أننا لا نستثمر جميع التراكيب أو كل المجموعات الصوتية . بل على المدرس أن يجرى عملية اختيار مسترشدا بالاعتبارات التالية :

\* يجب أن يأخذ في الاعتبار الاستثمار الذي أجراه في مرحلة الاستثمار

المعتمد على الصور ، فإذا كان قد اكتشف بعض نقاط الضعف ، فعليه أن يتخير الوسيلة المناسبة لعلاجها ، وإذا وجد أن تركيبا معينا قد طمس أو ازيح أمام المكتسبات الجديدة ، فعليه أن يعود إلى هذا التركيب ويقويه بتمرين مراجعة سريع .

\* كما يجب أن يأخذ في الاعتبار درجة التقدم التي تحققها الطلاب ، ليس من الضروري استثمار القواعد التي تكون فوق مستوى الدارسين ، بل الأفضل أرجاؤها الى حينها ، ويكتفى بالاستيعاب الكلى انتظارا للتدريب عليها ، اما اذا لم يظهر تركيب معين الا مرة واحدة ، فمن الأفضل — والحال كذلك — اذا كان تركيبا مفيدا أو شائعا ، استثماره على الفور حتى ولو لزم عمل ذلك في صورة مبسطة .

\* وأخيرا فان استثمار نمط معين يختلف عن استثمار « اسكتش » فاستثمار النمط يكون أقرب الى تمرينات التراكيب لأنه يركز في أغلب الأحيان على تدريبات صرفية تتعلق بملازمات الأحاديث البسيطة من مثل المفرد والجمع والضمائر ( تصريف فعل ) وعلى العكس من ذلك بالنسبة للاسكتش لابد من التركيز الكامل على المعاني المرتبطة بالمواقف ، أما جانب التبديل والتغيير على طريقة الأتماط فلا ينبغي ابرازه والتمادي فيه .

٣/٣ :

بعد اختيار الأشكال التي يجري عليها الاستثمار ، تبعا لحاجات كل فصل ، يبدأ استثمار القواعد على أن يأخذ المدرس في الاعتبار ثلاثة أنواع من التدرج .

أولا : التدرج اللغوي : ففي داخل كل تمرين يبدأ المدرس بالأشكال التي تعرض أقل قدر من الصعوبات ، ثم يتدرج حتى يغطي جميع العناصر .

ويستطيع المدرس أن يسترشد في ذلك بالعربية الأساسية أو يعتمد على مواصفات التدرج في المقرر ، وكل ما لا يندرج في هذا الإطار يجب أن يستبعد من الاستثمار .

... ثانيا : التدرج في اختيار المواقف التي تساعد على التتويع في تكوين  
انجمل والأفضل البدء بمواقف الدرس ، فيعرض المدرس الصورة التي تحمل  
العبارة التي يريد استثمارها ، ثم ينتقل الى مواقف أخرى في المقرر معروفة لدى  
الدارسين ، وأخيرا يصل الى مواقف خارجة عن المقرر ولكنها قريبة من اهتمامات  
الدارسين . ومن الممكن الا يتبع المدرس هذا التدرج ، ولكن من الواجب أن  
يلاحظ أن الدارسين الذين يجيبون على الأسئلة التي تدور في اطار المقرر ، غالبا  
ما يخطئون اذا حاولنا اخراجهم من هذا الاطار ، ربما لأنه في هذه الحالة  
تتدخل حقائق أكثر تعقيدا ، أكثر حياة ، أكثر ثراء ، ولأن الدارسين ، في هذه  
الحالة ، يكونون فاقدين لكل سند ومعين يتمثل في المعلومات المكتسبة .

وأخيرا ، فعلى المدرس في كل تمرين أن يتبع تدرجا تربويا يقلل من تدخله  
شيئا فشيئا ، ويكتفى أن يوجه الأسئلة الاستهلالية للتمرين ويشكل المواقف .

بعد ذلك ، يحث الدارسين على التحدث فيما بينهم ، فيطلب من كل دارس  
أن يوجه سؤالا الى زميله ويطلب من الآخر أن يجيب .

ان طريقة استثمار القواعد تبدأ توجيهية ، الا أنها تفقد شيئا فشيئا  
هذه الصفة ، بل من الممكن في آخر التمرين أن يطلب المدرس من الدارسين أن  
ينصروا مواقف أخرى يمكن تصميمها وعليهم أن يقوموا بوضع ذلك بأنفسهم .

والحقيقة أن تطبيق هذا التدرج الثلاثي لا يكون سهلا في جميع الحالات .  
غير أننا نستطيع أن نتصرف على النحو التالي :

✱ حيال كل ضيغة نريد استثمارها يمكن أن نبدأ بما هو أسهل من الناحية  
اللغوية في الموقف ، ثم ننتقل الى مواقف المقرر السابقة ، وأخيرا الى المواقف  
الخارجية عن المقرر .

\* وفي كل مرحلة من هذه المراحل ، يطلق المدرس شرارة التمرين ، ثم يجيب الدارسون على الأسئلة التي يوجهها بعضهم .

\* بعد ذلك ، ينتقل المدرس الى تمرين يرى أنه من الناحية اللغوية أكثر صعوبة .

وهكذا يصبح التدرج اللغوي هو النواة أو الأساس للتدرج في المواقف التي يحاول المدرس من خلالها أن يراعى التدرج التربوي ، وبذلك تتشابه الأنواع الثلاثة من التدرج ، وفي كل ذلك تسير العملية التعليمية سيرا حثيثا سريعا ، ومن الضروري أن يكون استثمار القواعد ، حتى في مراحله الحرة ، مجيدا ويعطى الاجساس بالدقة والوضوح .

بعد الانتهاء من مرحلة الانعاش أو التنشيط الخاصة بالقواعد ، يمكن تدعيمها بتدريبات داخل المختبر ، تبعا لحاجة كل دارس ، فالمواقف ماثلة في أذهان الدارسين ، ليس بشكل تجريدي وحسب ، وإنما بشكل عملي حركي ، مما يمكن استغلاله في بث الحياة فيما يصدره المسجل من مثير واستجابة . كما أن ذلك يساعدهم بفضل دقة التمارين المختبرية في الخروج شيئا فشيئا من إطار المقرر والتعبير عن حياتهم اليومية في صيغ جديدة وفي إطار جديد . مما يمهّد للانتقال الى المرحلة التالية من الاستثمار وهي مرحلة الاتصالية .

#### ٤ - الاتصالية :

وهي المرحلة الأخيرة التي توصلنا الى الهدف الذي حددناه لعملية الاستثمار وهو « الاستقلالية الكلامية » L'autonomie verbiale

التي تمثل ثمرة كل ما قام به الدارسون من مجهودات منذ بداية الدرس ، ففي هذه المرحلة يدرك الدارس أنه يستطيع أن يفهم ويتحدث في مواقف تخصه شخصيا ، بواسطة ألفاظ وجمل ليست هي بالضبط ألفاظ المقرر وجملته ، ولذلك

فمن الضروري أن تكون مرحلة الانتقالية أكثر حرية وأكثر بهجة ، وأكثر ابتكاراً ، من مرحلتى الاستثمار السابقتين ، ففي نجاح هذه المرحلة حافز كبير للدارسين على المضي قدماً في عملية التعلم .

وفضلاً عن ذلك فبدون هذه المرحلة ، يخشى على الدارس أن هو خرج من إطار المقرر ، أن يشعر بعجزه عن التعبير والتعامل باللغة مع أهلها بلا مرشد ، وبلا مثير متدرج ، إذ يجيد أن عليه أن يتعامل ، ليس بالاعتماد على التردد والتتويج في الجمل الخاصة بالمقرر ، وإنما بترجمة الواقع الحى ، وبترجمته من وجهة نظره الشخصية . أن ما يخشى عليه منه هو أن يجد نفسه كالمشلول ، أو أشبه بالدارس الذى تعلم اللغة الأجنبية باحدى الطرق السمعية الشفوية ( حيث الاستثمار يقتصر على تدريبات الأنماط التقليدية ) وتفوق في تدريباتها ، ولكنه تخرج من المختبر وواجه واحداً من أهل اللغة يحدثه حديثاً بسيطاً ، ولكن يدور خارج إطار التمرينات وبواسطة مفردات لا تدور في محيط الأسئلة التى تهيأ للإجابة عليها . في مثل هذه الحالة قد يصاب بخيبة أمل لأنه لا يفهم ولا يستطيع أن يجيب ، الأمر الذى يعقد لسانه . ذلك لأن تدريبات الأنماط كما هي الحال بالنسبة لقاموسى اللغتين لا تكفى للاتصال أو للفهم في موقف جديد . أن التفاهم أو الاتصال هو ما يريده ويحتاج إليه الدارسون ، وهو ما يجب أن يهدف إليه المدرس ويعد له الدارسين . وعلى ذلك فالاتصالية أمر ضرورى على المستوى النفسى والمستوى اللغوى .

: ٢/٤

ولكن في حين أن هذه الاتصالية تعطى في الغالب انطباعاً بالحرية واليسر ، فإنها تتطلب من المدرس مقدرة معينة لأدراك المشكلات الخاصة باللغة الجديدة

التي تجعلها صعبة في نظر الدارسين . وهناك « درجة » من الصعب اجتيازها بين استثمار القواعد وبين الاتصالية ، فالدارس الذي لا يرتكب أخطاء تذكر في استثمار تركيب معين حتى ولو جاء في سياق موقف من حياته الخاصة ، يخطئ في حالة الاتصالية ، لأنه يترجم أو يحاول أن يترجم من لغته الأم . ففى هذه الحالة يفقد السند أو المعين الذي كان يتمثل في تذكر التركيب الذي يجب أن يستعمله في هذا الموقف الاتصالي . انه يشعر بالوحدة والغربة في جو أو عالم مألوف لديه يؤوله ويتعامل معه بواسطة لغته الأم منذ نعومة أظفاره . انه لم يعد في حماية عالم اللغة المخلق ، وانما في عالم الحياة حيث اللغة تمتزج بغير اللغة ، ومن ثم يظهر التقابل المتمثل في اللغة الأم ، ذلك التقابل الذي يصعب تجنبه في أغلب الأحيان . وهنا لا ينبغي أن يشعر الدارس باليأس ، فالأمر لا يعدو مرحلة جديدة أو درجة جديدة في سلم الارتقاء اللغوي لا بد من اجتيازها ، ان الاتصالية ليست نهاية الدرس ، وانما هي الهدف منه والغاية من ورائه .

وهي تتخذ أشكالا مختلفة :

مثلا : في بداية مرحلة الاستثمار يمكن أن يطلب المدرس من الدارسين أن يضعوا حوارا جديدا أو تعليقا جديدا يقوم على مجموعة الصور المعروضة . وهذا العمل يمثل أول خطوة نحو التخلص من قيد « الصورة / انعبارة » ، فقط أول خطوة ، لأننا ما نزال داخل اطار الموقف المحدد في المقرر ، كذلك يستطيع المدرس أن يحقق الاتصالية داخل الفصل ، فيطلب من أحد الدارسين أن يرسم على السبورة صديقا له أو زميلا من الدارسين ، ويقوم الزملاء بالتعليق عليها بنوع من المبالغة .

كذلك يمكن أن يحقق ذلك في اطار حياة الدارس اليومية كأن يطلب اليه أن يتحدث عما يقوم به من أعمال في الصباح ، أو أن يتحدث عن لقاء تم بينه وبين شخص آخر ، أو أن يتخيل مشهرا قصيرا كان هو أحد شخصياته .

ولا شك أنه من الصعب أن نضع قاعدة محددة لاختيار المواقف الاتصالية ، ولكن من الممكن أن نقدم بعض النصائح العملية التي لا تخطر من الفائدة .

\* من الأفضل تجنب المواقف الاتصالية المتناهية في البساطة أو المرتبطة بالدرس أكثر من اللازم ، ففي مثل هذه الحالات يفقد الدارسون الشغور بالتقدم والابداع .

\* وعلى النقيض من ذلك — من الأفضل أيضا تجنب المواقف المتناهية في العاطفية ( كالمسياسة وغيرها ) التي قد تجر الكثير من التداخل مع جانب اللغة الأم ، لأن الدارس ، تدفعه الرغبة في الغلبة ويعميه الانفعال الذي يريد أن يعبر عنه ، يلجأ الى عادات اللغة الأم وشمائلها وأساليبها ، أو يجد أنه لا يملك الوسائل اللازمة للتعبير باللغة الجديدة ، عما يجول بخاطره ، فيحجم عن الاشتراك في المناقشة .

\* من الأفضل دائما اعطاء الأولوية في الاختيار للمواقف التي سبق لاحد الدارسين اقتراحها أو وضع جزء منها ، فهناك الكثير من المفردات والملاحظات والاشارات والفكاهات التي يمكن استغلالها والتوسع فيها عن طريق الاتصالية وميزة هذه المواقف أنها تنشأ تلقائيا دون اعداد مما يجعلها تعبر عن حاجات الدارسين ، الأمر الذي يجعلها أقرب الى الواقع .

: ٣/٤

هل يعنى ذلك أن المدرس لا يجب أن يتدخل ؟ صحيح أنه ينبغي أن يترك الحرية للدارسين لكي يعبروا عما يجول بخواطرهم ، لكنه أيضا ينبغي أن يتنبه الى أن تأتي العبارات المصادرة عنهم مطابقة لقواعد الصرف والنحو في اللغة الجديدة ، لذلك فعلى المدرس أن يصحح بنفسه الأخطاء ، أو أن يساعد الدارس بسؤال ما أو بإشارة ما على التعرف على خطئه وتصحيحه .

فاذا كانت الأخطاء تتعلق بالصوتيات ، اكتفى المدرس بتقويم الأخطاء  
التي قد تسبب لبسا في مجال الدلالة .

ان ما ينبغي أن يكون عليه التدريس في هذه المرحلة على المستوى النفسى  
هو التخلص من قيادة المدرس وتوجيهه ، فيصنبر عن دوافع الدارسين  
وميلهم وحاجاتهم ولا يكون للمدرس وجود الا كمحرك أو كمرجع حينما يلوح  
الشك في الفصل أو يتعثّر دارس . وبذلك تتغير العلاقة بين المدرسين والدارسين  
في مرحلة الاستثمار : فبالنسبة للمدرس يجب أن يختفى بمجرد أن يجد أن  
الدارسين قادرين على التعبير دون أخطاء جسيمة ، ومن ناحية أخرى يمكن  
للاتصالية أن تسير قدما وتتوسع في الموضوعات والمواقف ، كأن تعالج زيارات  
أو مشاهدة أفلام ، وفي مرحلة متقدمة ، نصوصا أدبية أو غير أدبية وتقارير  
... الخ ، وفي ذلك دليل للدارسين على قدرتهم على مواجهة المواقف الاتصالية  
الحقيقية باللغة الجديدة ، والتحدث باللغة الجديدة .

وبذلك يكون الاستثمار قد بلغ هدفه ، وهو تحقيق القدرة لدى  
الدارسين على ربط المواقف الحياتية الجارية بعبارات متنوعة مختارة تبعا  
لشخصية كل منهم ، وبالنظر الى مغارف الآخرين وشخصياتهم .

## ٦ - الاستثمار المعتمد على الصور

ليس الاستثمار ذو المراحل الثلاث نموذجا بالمعنى التقليدي للكلمة ، بمعنى أنه يجب تقليده ، كما أنه ليس قييدا يلتزم به المدرس قبل أن يخوض هذه المرحلة الصعبة من مراحل الدرس . ان هذه المراحل الثلاث ما هي الا اقتراحات مختلفة لتطبيق بعض الآراء النظرية في اللغة ووظيفتها ، وهي آراء اتفقنا على تسميتها بالطرق السمعية البصرية ، الأمر الذي لا يستبعد تصور وجود تطبيقات أخرى .

ان الطريقة التعليمية التربوية ينبغي أن تخضع لحاجات المقررات المختلفة من ناحية ، وحاجات الدارسين وواقعهم من ناحية ثانية ، وطبيعة المدرس وامكانياته من ناحية ثالثة ، ولكن مع وجود هذا التنوع ، وفي اطار هذه الحرية يجب أن يتبع التعليم طرقا آمنة تضمن له الترابط والتماسك والتكامل ، ومن ثم الفاعلية ، ان ما يجب الالتزام به قبل كل شيء ، هو روح الطرق السمعية البصرية .

وسنحاول في هذه الصفحات أن نعرض ونشرح مفهومنا لما نطلق عليه « الاستثمار المعتمد على الصور » .

وقبل أن نبدأ ذلك يجب أن نشير الى أن الأمثلة المعروضة هنا ليست ملزمة ولكنها مجرد أمثلة للفكر والتأمل .

والمعروف أن مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور تفضي الى استثمار القواعد ثم الى الاتصالية ، فهي اذن مرحلة اعداد وينبغي أن تكون مفتوحة على ما سيتبعها . وغالبا ما تكون الاتصالية الجيدة ناتجة عن استثمار جيد معتمد على الصور ، فالنجاح في الاتصالية رهن بالنجاح في الاستثمار .

وتخضع هذه المرحلة ، الاستثمار المعتمد على الصور ، لضرورات ثلاث :  
١ - أن يصل المدرس بالدارسين الى توظيف منوع وغنى الى درجة كبيرة  
للمكتسبات السابقة .

٢ - أن يتخلص الدارسون نوعا ما من تقمص شخصيات الحوارات التي  
حفظوها عن ظهر قلب .

٣ - هذه المرحلة وسيلة لكشف وتقويم حالات التقابل الدلالي والنحوى  
مع اللغة الأم من ناحية ، ومع الصيغ والتغيرات السابقة من ناحية أخرى .

هذه الضرورات الثلاث يجب أن يجعلها المدرس نصب عينيه نكى يراعيها  
في آن واحد عند استثمار الصورة . ولكن ضرورة عرض الموضوع وايضاحه  
تحتّم علينا أن نجزئ ما يوحده التدريس ، ونبين كيف أن هذه الضرورات  
النظرية المجردة تلتحم وتتماسك أثناء عملية التدريس .

## ١ - الاستثمار والتوظيف :

ليس المقصود بالاستثمار الوصول بالدارسين الى توظيف المفردات التي  
تعلموها في الدروس السابقة داخل تراكييب الدرس الحالى عن طريق الابدال ،  
فالتوظيف يجب أن يكون أكثر طموحا ، اذ يجب أن يستنفذ كل امكانيات الدارسين  
في تنويع الجمل وتشكيلها باستعمال المفردات المعروفة والقواعد المكتسبة  
والمواقف التي تعلموها وتنفيذ ذلك بانتظام يزيد من عدد الجمل التي ينتجها  
الدارسون الى حد كبير :

ولنأخذ ، كمثال ، صورة في درس سباق يصاحبها هذا السؤال في الحوار :

المدرس : أين تعلمت اللغة العربية ؟

هذا السؤال يمكن أن يجيب عليه الدارسون اجابات مختلفة على النحو التالي :

**الدارسون :**

- ١ - تعلمت اللغة العربية في الرياض •
  - ٢ - تعلمت اللغة العربية في المملكة العربية السعودية •
  - ٣ - تعلمت اللغة العربية في معهد اللغة العربية •
  - ٤ - تعلمت اللغة العربية في معهد اللغة العربية بالرياض •
- وفي هذه الاجابات توظيف لمكتسبات سابقة ومفردات الدرس الجديدة •
- ويحاول المدرس أن يحث الدارسين على الانتاج والتنويع بقدر ما تسمح به اللغة الجديدة كاجابات على السؤال •

اذن التوظيف هنا يعنى توظيف مفردات الدرس في مواقف الدرس ، وكذلك توظيف مفردات مكتسبة سابقا ، بتويعات صرفية في الانتقال من « تعلمت » : الى « تعلمت » وتويعات نحوية في استعمال المضاف والمضاف اليه والنعت والمنعوت •

وفي مثل هذه الحالة يمكن للمدرس أن ينتقل مباشرة الى صورة أخرى في نفس الدرس يجدها فرصة لتوجيه هذه المجموعة من الأسئلة :

— هل كتبت الدرس ؟

— أين كتبت الدرس ؟

— هل كتبت الدرس في الفصل ؟

— متى كتبت الدرس ؟

— هل كتبت الدرس في المساء ؟

في الحالة الأولى يواجه المدرس جميع الاجابات المكتة من الدارسين وهي صورة لمعلوماتهم ، ويوجهه سؤالاً ، أما في الحالة الثانية فهو يوجه سلسلة من الأسئلة موظفاً في ذلك مفردات وتراكيب الدرس الحالي ، ولكنه يستعمل كذلك مفردات وتراكيب سبقت دراستها • اذن فهو يقوم بعملية دمج أو مزج بين المكتسبات السابقة وما يتم اكتسابه في الدرس الحالي ، وهذا الدمج في أسئلة المدرس يهدف الى تحقيق دمج آخر من جانب الدارسين في اجاباتهم • وهنا يتقبل المدرس جميع الاجابات المختلفة باللغة الجديدة ، حتى ما لم يعمل له حساباً في تحضيره • وشيئاً فشيئاً ، يتحقق نوع من التنشيط أو الاحياء للمواقف التي من بها الدارسون في الدروس السابقة في حدود درسين أو ثلاثة ، ويحاول الدارسون من جانبهم تكوين جمل جديدة مما يساعدهم على الاتقان في فهم معاني المفردات والتراكيب التي يعرفونها •

وهذا الأسلوب يعتبر أكثر مرونة وأكثر تحملاً من الأسلوب الأول ، ولكنه أيضاً أقل دقة ، فهو أقل من الأول في تحديد مجال التعبير عند الدارسين ، ومن ناحية أخرى ، يجعلهم يثقون أكثر من اللازم في قدراتهم على الابداع مما يخشى معه الحصول • على اجابات هزيلة ، لذلك فعلى المدرس أن يختار أسلوبه حسب أفضل الاستراتيجيات ، أي حسب موهبته الشخصية ومواهب تلاميذه ، فإذا كان الفصل يتسم بالحيوية ويميل الى التغيير واللعب بالألفاظ ، فعلى المدرس أن يتبع أسلوب الأسئلة المفتوحة ، أما اذا كان الدارسون من النوع المنطوي على نفسه ، فمن الأفضل اتباع أسلوب الاجابات المعدة خشية زيادة هذه الانطوائية عندهم •

وطبيعى أنه من الممكن المزج بين هذين الأسلوبين •

ولا شك أن إعادة التوظيف أو إعادة الاستعمال فى مرحلة الاستثمار لا تعنى مراجعة بالمعنى التقليدى للكلمة ، فالمفردات والتراكيب التى يوظفها الدارسون فى الاستثمار يوظفونها فى مواقف مختلفة عن تلك التى قابلوها فيها أول مرة •  
انهم لا يراجعون لكى يحفظوا عن ظهر قلب ، وإنما يوظفون من جديد لكى يجيدوا التعبير عن أنفسهم بشكل أفضل وأسلم •

• وإعادة التوظيف هذه لا يمكن أن تتم بطريقة جزائية عشوائية ، فالأفضل ألا يبتعد المدرس أكثر من اللازم عن الموقف الذى تعرضه الصورة موضوع المناقشة ، ولكن من الواجب أيضا أن يحقق الالتزام بالتقدم الداخلى ، فيفضل عدم تناول أو معالجة تركيب جديد فى الدرس الجديد إلا إذا وصلنا الى الصورة التى تصاحبه • وأخيرا فإن اختيار الصور المطلوب استثمارها لابد أن يقوم على الربط بينها حتى يشكل استثمار الصور كلا متكاملا وليس صورا أو عبارات متفرقة •

كذلك فبالإضافة الى هذا التقدم الداخلى ، يجب أن نضيف تقدما آخر يتعلق بدرجة تقدم الدارسين فى المقرر ، فالتوظيف الجديد يجب أن يتقدم جنباً الى جنب مع معلومات الدارسين ، اذ ينبغى أن يصبح أكثر اتساعا ، وأكثر ثراء وأكثر تنوعا ، ولذلك فلا بد من اعطاء الحرية الكاملة لاجابات الدارسين، فيجب أن يتمكن كل منهم من التعبير ، ولو بطريقة غريبة ، عن رأيه فى الموقف بما يملك من وسائل •

## ٢- التخلص من شخوص الخوار :

المعروف بأن الشرح والاستظهار يساعدان الدارس فى أن يربط بين الموقف الذى تعرضه الصورة وبين عبارة جديدة باللغة الجديدة ، أما الاتصالية

فهى تستهدف أن ينتج الدارس فى مواقف مشابهة عدة عبارات تبعاً لما يريد أن يقول • ولا يمكن أن ننتقل من حالة « الموقف/ العبارة » الى حالة « الموقف/ عدة عبارات » دون احتياطات معينة ودون تدرج معين : فالشرح المعتمد على الصور خطوة أولى نحو حرية أكبر فى تأويل الموقف ، ويجب أن نصل بالدارس الى درجة تغيير رأيه ازاء الموقف وابداء آراء أخرى •

وتغيير الرأى هذا يتم بمساعدة اعادة التوظيف ، الا أنه يتبع أساليب مختلفة •

فحتى مرحلة الاستثمار ، كنا نقول للدارس : أنت فلان الذى فى القصة أو الحوار ، فتحدث بلسانه • أما الآن فالدارس أصبح مشاهداً ، ولم يعد مضطراً الى تقمص شخصية أخرى ويقول « أنا أو أنت » لكنه الآن يستطيع أن يحتفظ بشخصيته ويتحدث عن القصة أو الحوار مستعملاً ضمير الغائب ، وأى تعلم اللغة الأجنبية لابد أن يمر باستيعاب وتمثل الصيغ « الشخصية » فى اللغة والصيغ « الموضوعية » يجب على الدارس أن يتعلم كيف يتحدث عن نفسه وكيف يتحدث عن غيره وهما شيئان مختلفان •

وفى الطرق التعليمية التى تعتمد على الحوار فى الموقف ، فإن الانتقال الى التعبير بضمير الغائب شىء ضرورى بالنسبة للاستثمار • وهذا الانتقال لا يفترض بالضرورة ما يطلق عليه اللغويون « الأسلوب غير المباشر » الذى يعود الدارس على الانتقال من التعبير عن نفسه باستعمال ضمير المتكلم الى التعبير عن الغير باستعمال ضمير الغائب ( أنا ← هو ) • ان هذا التغيير من « أنا » الى « هو » الذى يبدو هنا سهلاً ، يغير فى الواقع نظرة الدارس بالنسبة للشخص الثالث ومايعمله ، فاستعماله للضمير « هو » يفصل ويباعد بين ما يقوله وبين ما « هو فعلاً » ، ويفضل هذا الفصل أو الانفصال ، يستطيع حينما يملك الوسائل اللغوية اللازمة أن يعبر عن رأيه ومشاعره وانطباعاته بالنسبة للأشخاص الآخرين الذين لا يزايدون بالنسبة له عن كونهم « هم » أو « هن » •

ان الأسلوب غير المباشر هو نقل لحديث شخص آخر ، ولا يوجد في شانه هذا الفصل أو المتباعد الذي يجريه الدارس بالنسبة لما تفعله شخصيات الحوار ، وانما بالنسبة لما تقوله أو قالتها الشخصيات ، ان الاستثمار المعتمد على الصور يساعد الدارسين في التقدم شيئا فشيئا في استعمالات هذا الأسلوب غير المباشر ابتداء من « هو يقول : ان ... » حتى « هو يسأل اذا » تبعا لدرجة التعقيد والتنويع الخاصة بالصرف والنحو والتي يستلزمها الانتقال من استعمال « أنا وأنت » الى استعمال « هو » ويجب أن نلاحظ أن جميع العبارات لا تخضع لمثل هذا التحويل ، فهناك عبارات مستعملة بالفعل مع ضمير الغائب ويخشى أن تقود الى تراكيب من مثل : « هو يقول انه قال له انهم قالوا له ... » كما يصعب هذا التحويل أيضا مع العبارات المبتورة ففي مثل هذه الحالة يجب صياغة الجملة كاملة .

وهناك طرق أخرى غير الانتقال الى استعمال ضمير الغائب لتحقيق الفصل أو الانتقال بين العبارات والموقف ، ففي كل مرة يوظف فيها المدرس أو الدارس عنصرا ، وليكن تركيبا أو لفظا ، سبقت دراسته وحفظه في موقف يختلف عن الموقف الذي يوظف فيه ، تنشأ بين هذا العنصر والموقف الجديد علاقة جديدة يصبح بفضلها هذا العنصر أقل ارتباطا بالموقف الذي قابل فيه الدارس هذا العنصر لأول مرة ، ولنأخذ مثلا حول كلمة « أيضا » ولنفترض أن هذه الكلمة سبقت دراستها في هذا الجزء من الحوار .

— ماذا تشرب يا مصطفى ؟

— أشرب قهوة .

— وأنت يا محمود ؟

— أشرب قهوة أيضا .

في هذه الصورة نفسها يمكن أن نستعمل كلمة « أيضا » في سياق مختلف :

— مصطفى مسلم وأنت يا محمود ؟

— أنا مسلم أيضا •

وقد يضيف المدرس سياقاً جديداً في موقف جديد تمرينا للطلاب على كلمة « أيضا » مثل :

المدرس : من يتكلم اللغة العربية ؟

مصطفى : أنا أتكلم اللغة العربية •

محمود : وأنا أيضا أتكلم اللغة العربية •

وهكذا تزداد معرفة الطلاب بكلمة « أيضا » واستعمالاتها دون الارتباط بالموقف الأول الذي ظهرت فيه لأول مرة •

وهكذا • وبفضل تعدد السياقات والمواقف يتمكن الدارس من أن يتقن فهم معنى اللفظ المستعمل ، ويتعلم استعماله في إطار غير إطار الحوار ، ومنع أشخاص غير أشخاص الحوار الذي سمعه فيه أول مرة •

يتعلم الدارس أن هذا اللفظ لا يستعمل للتعبير عن الماديات وحسب ، وإنما يستعمل أيضا للمفاهيم المعنوية والأخلاقية والنفسية ، وبذلك لم يعد اللفظ قاصراً على موقف محدد •

## ٢ — مشكلات القواعد في الاستثمار المعتمد على الصورة

سبق أن قلنا أن الاستثمار المعتمد على الصور هو بداية لاستثمار القواعد وجانبه « الاستثماري » والحرية النسبية لرد فعل الدارس حياله يعبران على تحديد ماهيته والطريقة التي نتناولها بها •

يمكن للمدرس أن يبدأ بعمل جزء لتراكيب الدرس التي ينوي التمرين على جانب القواعد فيها ، وليكن حصيلة الجرد هذه القائمة :

— السؤال بالفعل : أين تسكن ؟

— السؤال بـ : في أي .. ؟

— الظن — داخل — خلف — أمام .

هذه التراكيب يختبرها المدرس في مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور من خلال الصورة التي تحت الدارسين على استعمالها ، ولا يطيل المدرس بل يكفي محاولة أو اثنتان لكي يعرف التركيب الذي يتضمن أكبر قدر من الصعوبة للدارسين ، أو لدارس معين ، حسب نوعيات الدارسين وحسب انقياسهم إلى جنسية واحدة أو أكثر . وفي مثل هذه الحالة من المحتمل أن ما يكون صعبا لدارس لا يكون كذلك بالنسبة لدارس آخر ، وخطأ كمثل : « أنا أسكن في المدينة الرياض » ، دليل على تقابل مع تراكيب اللغة الأم ، فإذا وجد المدرس صعوبة في التقويم فمن الأفضل إعداد تمرين خاص باستثمار القواعد يدور حول هذه النقطة والاهتمام بالدارس الذي ارتكب هذا الخطأ ، أما إذا لم يكن الخطأ جسيما ، فيمكن أن يطلب المدرس من الدارس مراجعة تمرين معين في المختبر يدور حول التركيب الذي لم يستوعبه جيدا .

وبذلك يستطيع المدرس أن يعرف المهم من الثانوي في قائمة التراكيب التي ينوي التمرين عليها ، وبالنسبة للتراكيب التي يرى أنها مفيدة في الاستثمار يعرف من الذي سيعتمد عليه من الطلاب في إطلاق شرارة التمرين الاستثماري حول القاعدة ، ومن الذي سيطيل الوقوف عنده ويولييه أكبر قدر من الاهتمام ، ومن هذه الزاوية يصبح الاستثمار المعتمد على الصور نوعا من التوجيه أو الارشاد لاستثمار القواعد كما يساهم على تفنيد القناعات في

استثمار القواعد ببطء وتعثر . كذلك بأن هذا الاستثمار هو الضوء الذي يتم فيه اختيار التراكيب الهامة حتى لا نجعل الدارسين يستثمرون ما يحتاجون ومالا يحتاجون الى استثماره .

كذلك فان الاستثمار المعتمد على الصور هو المرحلة التي يكتشف فيها المدرس ما اذا كانت المكتسبات الجديدة قد أدت الى ازاحة أو طمس المعلومات السابقة أم لا ، اذا كان تعبيران متشابهان في النطق لم يلتبسا في الاستعمال ( أشرب شايًا / أشرب شيئًا ) أو بالعكس اذا كان تعبيران متعادلان في المعنى حدث تمييز كبير بينهما ( ركب الحافلة / استقل الحافلة ، خلف / وراء ) .

وفي بداية الدورات تكون التقابلات المرتبطة بأصوات التعبيرات هي التي تحتاج الى تمرينات لكشفها ، لأن المفردات والقواعد المكتسبة في هذه الفترة لا تكون كافية للتمييز بين المعاني المختلفة .

والان كيف يمكن معالجة هذه الحالات ؟

بالنسبة لعبارتي : أشرب شايًا وأشرب شيئًا :

يمكن عمل التمرين الآتي :

المدرس : ماذا تشرب في الصباح ؟

الدارس : أشرب شايًا .

المدرس : ماذا تربي على السبورة ؟

الدارس : لا أربي شيئًا .

ويمكن الاستمرار في هذا التمرين باستعمال « اشترى » و « على الجدار » .

المدرس : ماذا تشتري ؟

الدارس : أشتري شيئا .

المدرس : ماذا ترى على الجدار ؟

الدارس : لا أرى شيئا .

وهما ينصح به أن يعود المدرس من آن لآخر خلال الدرس إلى النقطة نفسها التي تمثل صعوبة معينة ، بدلا من أن يطيل الوقوف عندها مرة واحدة ويذهب الدارسين .

وهذا تمرين آخر لمعالجة المضاف إليه ، يمكن التمرين عليه من خلال صورتين : صورة تعرض كتابا مثلا وأخرى تعرض طالبا يحمل كتابا .

المدرس : ما هذا ؟

الدارس : هذا كتاب .

المدرس : ما هذا ؟

الدارس : هذا كتاب الطالب .

وفائدة هذا التمرين أن الدارس يجد نفسه في موقف بالنسبة للمضاف إليه كما أن الاختلاف في المعنى مجسم أمامه ، فما كان مجرد كتاب أصبح كتاب الطالب وليس كتابا ، بل كتاب هذا الطالب بالذات .

وهكذا نرى أن المدرس يمكنه بلا شعور أن ينتقل من الاستثمار المعتمد على الصور إلى استثمار القواعد المحض ، الفارق ، إذا كان هناك فارق ، هو أن المدرس والدارس في الاستثمار المعتمد على الصور لا يتوالان في الموقف الكلى للدرس ، في حين أنهما في استثمار القواعد يخرجان من الموقف شيئاً فشيئاً ، ولكن على أية حال ، فإن أسس تمرين القواعد يمكن استخلاصها منذ بداية الاستثمار ، وفي ذلك كسب وتوفير للوقت .

من الواضح أن تمييزنا بين إعادة التوظيف والانفصال والقواعد ليس سوى تمييز نظري ، ففي الواقع الحى للفصل وازاء نفس الصورة ، يقوم المدرس والدارسون بعمل إعادة توظيف وتمييزين قواعد ، وينشعب بهذا التوظيف وتمييز القواعد انفصالون أو يخرجون من موقف المدرس ، إذن فهذه النوعيات الثلاث مرتبطة ومعتمدة على مستوى التطبيق العملى ، بل ان من الصعب التمييز بينها ، ولهذا السبب اخترنا أمثلة تناسب كل نوعية من النوعيات الثلاث ، بدلا من أن تعرض الاستثمار المعتمد على الصور كاملاً بكل تفاصيله .

## ٧ - تنشيط القواعد في مرحلة الاستثمار

الاستثمار آخر مرحلة في التدريس بالطرق السمعية البصرية ، ويمكن تقسيمه الى ثلاث خطوات هي بالترتيب الزمني : الاستثمار المعتمد على الصور ، ثم الانعاش أو الانعاش الخاص بالقواعد ، وبعد الاتصالية ، وسنحاول هنا ان نشرح الخطوة الرئيسية في الاستثمار وهي تنشيط القواعد أو انعاش القواعد . والأمثلة التي نعرضها هنا يمكن أن تقود الى وضع أسلوب تربوي لهذه الخطوة الجوهرية يمكن تطبيقه مع التنويع ، على أي طريقة سمعية بصرية ، بشرط ألا يقتصر هذا التنشيط أو الانعاش على التعليم الآلي ، مع تغيير الصيغ والتراكيب .

فالآلية في استثمار التراكيب ليست أكثر من مدخل الى عملية الاتصال والتفاهم .

لم يعد الهدف هنا هو حب الدارس على التحدث عن الصور ، وانما مساعدته على توظيف التراكيب الجديدة التي يعرضها الحوار الرئيسي ، وذلك بصور منتظمة ومدروسة ، وعلى ذلك فان أول مهمة للمدرس هي حصر الصيغ التي ينوي استثمارها قبل أن يبت فيها الحياة كعبارات في حوار ، فالواقع أنه اذا كان على الدارس أن يتعلم كيف يوظف وينوع هذه الصيغ ، فان من الضروري أيضا أن يقوم بذلك انطلاقا من مواقف طبيعية يتم اختيارها من المقرر أو من خارجه ، ولكن كيف يتحقق المدرس من فهم الدارسين لتركيب معين واستيعابهم له ؟

من غير الممكن أن نختبر فهم الدارسين لصيغة معينة إلا من خلال قيامهم باستعمال هذه الصيغة في جمل أخرى ، ان استيعاب الدارس لصيغة معينة يتحقق حينما يجيد الدارس استعمالها والتنويع في هذا الاستعمال عن ادراك نوعي .

إن استثمار القواعد خطوة صعبة وحساسة في تعليم اللغات ونجاحها مرهون بالحس التربوي والتعليمي الذي يتمتع به المدرس ، وكثيرا ما يهمل المدرسون في مطلع حياتهم العملية هذه الخطوة الهامة من الاستثمار ، وبعد ذلك إذا أدرك المدرس نقاط الضعف من خلال الاستثمار المعتمد على الصور ، والاستثمار بغير الصور فإنه غالبا ما يقع في مبالغات التدريبات النمطية وآليتها ، ويصبح أشبه بالمسجل الذي يوزع المثبرات والحوافز على الدارسين ، وبذلك ينسب أول وظيفة للغة ، كأداة للتفاهم والاتصال ، في سبيل آلية التراكيب والصيغ •

ولعل عبارة استثمار القواعد إذا لم يشرح المقصود منها ، تقود المدرس إلى أن يجعل من هذه الخطوة مرحلة لتدريبات التراكيب والأنماط ، داخل المختبر أو في الفصل •

أن تدريبات التراكيب والأنماط لا يجب أن تحل محل توظيف صيغ القواعد وممارستها داخل الفصل ، بل على العكس يجب أن تقود إليها •

## ١ - لماذا يعمل انعاش القواعد ؟

١/١ :

يمكن أن نعرف مرحلة استثمار القواعد بأنها مرحلة تنويع الصيغ والتراكيب ، وهذا يكون :

— أما بالتنويعات الصرفية والنحوية ( تصريف أفعال — ضمائر ... الخ )

— وأما بالتنويع في المواقف دون تغيير الصيغة نفسها •

ولكن قبل ذلك ، في مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور ، تخلص الدارسون ، إلى حد ما ، من شخصيات الحوار ومواقفه مع محاولة دمج

المكتسبات الجديدة بالسابقة ، والمدرس من جانبه قام بحصر نقاط الضعف عند بعض الدارسين وكشف الأخطاء الخاصة بالمعنى والتقابل الدلالى والنحوى مع المكتسبات السابقة ولغته الأم . وما يجب عليه الآن هو أن يقوم بتوضيح ما يحتاج الى ايضاح ، وتحقيق المعايضة بين الجديد والقديم وتقويمه ودعم ما يمكن أن يكون قد طمس مع الوقت ، فكيف يتصرف ؟

من خلال تنويعات فى التراكيب والمواقف يساعد المدرس الدارس على ادراك الاحتمالات والامكانيات التى تعطىها له هذه المكتسبات الجديدة لكى يصوغ منها عبارات أخرى ، ليس بالرجوع الى صورة فى الحوار أو الموقف أو الشخصيات ، وانما بالتركيز على توظيف صيغة لغوية معينة ، وليس من الضرورى أن يدرك الدارس هذا الفارق . ان تنشيط القواعد يمثل المنطلق الضرورى ، والذى لا غنى عنه نحو المرحلة الأخيرة فى الدرس التى يتمكن فيها الدارس من التحدث « بحرية » وهى التى نطلق عليها مرحلة الاتصالية ، فبدون أسس نحوية قوية ، لا مجال للاستقلالية الكلامية ، ففى هذه الحالة اما أن يظل الدارس أبكم لا يقول شيئاً ، واما أن يتكلم ولكن بصورة تخيب أمل المدرس .

ان اهمال استثمار القواعد هو المسئول عن الأخطاء التى تتراكم فى نهاية المستوى الأول من دورات تعليم اللغات .

: ٢/١

والمطلوب هو تدريس القواعد بصورة ضمنية ، ولكن ليس ذلك وحسب ، ان المطلوب بالذات هو تدريس القواعد فى مواقف ، فلا ينبغى توظيف واستعمال التراكيب والصيغ بأية حال خارج العبارات الطبيعية فى المواقف الواقعية . أما أن نطلب من الدارس أن يستمع ويكرر عبارات متفرقة لا رابط بينها مثل : أحمد : هو يسافر ، ليلى ، هى تسافر ، أحمد وليلى ، هما يسافران . فهذا نوع من تدريس القواعد بطريقة غير مباشرة ، ولكن أين الموقف ؟

- أو - استمع وأجب كما في المثال :-

الجامعة : أمام الجامعة .

المعهد : أمام المعهد .

المدرسية : أمام المدرسية .

ومكذا .

معنى ذلك أننا نسينا الفصل كمجموعة من الناس يجب النظر اليهم باعتبارهم شبكة حية للتفاهم والاتصال ، فلماذا نوجه اليهم تعليمات مصنوعة مثل : استمع - أجب بنعم - أجب بلا - حول في الماضي - ضع سؤالا في النقي . الخ في حين يكفي أن نختار الأسئلة حسب التمرين الذي نريد التدريب عليه .

كذلك فإن الفصل يتكون من أفراد يجب أن نحترم شخصية كل منهم ، أما أن يوجه المدرس الى أحدهم أسئلة من هذا القبيل : « هل شربت لبنا في الصباح ؟ » والدارس لم يتعلم الاجابة باستعمال « لم » فسيضطر الى الاجابة بنعم ، في حين أنه لم يشرب اللبن ولا يحبه . ان من الأفضل ارجاء الأسئلة الشخصية الى نهاية التمرين حتي يتاح للدارس امكانية اختيار الاجابة ، وكذلك الوسائل اللغوية التي يجيب بها دون تعثر ، وفي بداية التمرين نكتفي باستعمال المواقف الواردة في الدرس .

ماذا شرب أحمد في الصباح ؟

وبالنسبة للنفي :

هل شرب أحمد عصيرا ؟

وفي الفصل يستطيع المدرس بسهولة تنشيط الدارسين وتشجيعهم على تبادل  
العبارات فيما بينهم .

المدرس : ماذا شرب مصطفى هذا الصباح ؟

طالب ١ : لا أعرف .

المدرس : في أسبائك مصطفى ماذا شرب هذا الصباح ؟

طالب ٢ : مثل شربت الشاي ؟

طالب ٣ : لا ، لم أشرب الشاي .

المدرس : ماذا يشربون ؟

طالب ٤ : يقول أنه لم يشرب الشاي .

المدرس : إذن ماذا شرب ؟

طالب ٥ : ماذا شربت ؟

كما يمكن استعمال هذا الاطار أيضا مع زمن المستقبل واستعمال ضمائر  
الرفع المنفصلة .

ويستمر الدارسون في توجيه الأسئلة ، والإجابة عليها فيما بينهم ، والمدرس  
هو الذي يطلق الشرارة بخصوص كل صيغة أو تركيب ، وبذلك يبدأ الحوار  
بين الدارسين ، وبعد ذلك يقوم المدرس بالعيش التمرين من آن لآخر ،  
بسؤال مباشر أو غير مباشر ، ويوجه التمرين نحو مواقف أخرى وبحاول أن  
يشرك الدارسين المترددين أو الخجولين ، وهو يعتمد على الدارسين المتقدمين  
في توجيه الأسئلة ، وهو يجيب اذا سئل ، لأنه أيضا غرد في المجموعة .

## ٢ - اختيار التراكيب التي يتم استثمارها :

- ماذا يجب أن نستثمر؟ أولا : المكتسبات الجديدة ، ولكن ليس جميعها .  
ولكى يختار المدرس الصيغ التي يستثمرها يعتمد على ثلاثة مقاييس :

١/٢ :

بالنسبة للصيغ الجديدة ، هناك بعض الصيغ النحوية التي تظهر في الحوارات قبل أن يحين وقت استثمارها ، فمثل هذه الصيغ يكفي تناولها بصفة كلية وسريعة انتظارا لاستثمارها فيما بعد .

وفي مقابل ذلك ، هناك من الصيغ ما يجب استثمارها على الفور حين ظهورها لأول مرة ، لأنها تكون على مستوى الدرس أو الأنتا لن تصادفها بعد ذلك مع أنها هامة ، وهذا يعنى أنه لابد أن يكون لدى المدرس تصور كامل لتدرج الدروس .

٢/٢ :

في داخل الدرس الواحد يختلف استثمار الحوار عن استثمار النمط ، ففي الغالب يأتي عرض الصيغة اللغوية التي يدور حولها النمط بشكل كلي داخل الحوار ، فلا داعي لاستثمارها في ذلك الوقت .

\* استثمار النمط يتركز بصفة خاصة حول نقطة أو نقطتين ، اما تنشيط القواعد في الحوار فيشمل في الغالب تنغيمات وعبارات جاهزة وتراكيب استفهامية أو تراكييب للإجابة ، جنباً الى جنب مع صيغ من القواعد المحض .

\* ومن ناحية أخرى ولأسباب تربوية ، لا يلتزم المدرس في الاستثمار بترتيب ظهور الصيغ في النص الأساسي .

٣/٢ :

هذان المعياران السابقان يحددان طريقة حصر الصيغ المراد استثمارها  
وخلال سير الدرس يخضع هذا الاختيار أيضا لدرجة تقدم الدارسين  
أنفسهم .

وإذا حدث خلال الاستثمار المعتمد على الصورة ، أن لاحظ المدرس  
أن بعض الصيغ اللغوية قد استوعبها الدارسون بما فيه الكفاية ، فلا داعي  
للوقوف عندها طويلا ، بل يحسن اختصار التمرين ، أما إذا لاحظ المدرس نقاط  
ضعف عند بعض الدارسين أو صعوبة في توظيف بعض التراكيب الخاصة  
بدروس سابقة ، فلا يجب أن يتردد في ارتجال بعض التمارين التي ينفذها  
قبل التمارين التي قام بإعدادها للدرس .

## ٢ - التقديم اللغوي والاستراتيجية التربوية :

١/٣ :

ان ضرورة التقديم اللغوي الدقيق يضطر المدرس الى وضع خطة  
للاستثمار تبعا لمقاييس لغوية ، فلا بد أن يأخذ في الاعتبار :

ـ أهمية الجانب الصوتي أو الشفوي عند نطق العبارات المستثمرة .

ـ شيوع التراكيب أو غائبتها .

ـ حدود استعمال الصيغ التي يستثمرها .

غير أن التقديم اللغوي ليس سوى الهيكل الذي يدور داخله الاستثمار ،  
فأهم وأصعب ما في الموضوع هو بث الحياة في هذه الصيغ والتراكيب داخل  
مواقف حوارية ، وبث الحياة في الدارسين مع الأخذ في الاعتبار نقاط الضعف  
التي تواجه كلا منهم .

٢/٣ :

كذلك فإن وضع مواقف خارج المقرر عملية ليست باليسيرة ، إلا أن إطلاق التمرين يكون سهلاً إذا لجأ المدرس إلى استعادة موقف الدرس بغرض الصورة المصاحبة للصيغة اللغوية موضوع الدراسة .

وتختلف استراتيجيات التعليم تبعاً لتدريس تركيب كلى أو الصيغ المختلفة لتركيب واحد داخل العبارة .

وفي أغلب الأحيان تتعمد الاستراتيجية لأن على المدرس أن يأخذ في الاعتبار وفي آن واحد الآتى :

- التقديم اللغوى ( كما سبق فى ١/٣ ) .
- تقدم المواقف .
- التقدم التربوى ( مراعاة الفروق الفردية ومشكلات كل طالب ) .

والحقيقة أن تحرك المدرس يعود إلى تحد كبير إلى نوع العلاقة بين المدرس والدارسين ، ويجب على المدرس أن يحسن استغلال زعماء الفصل ويشجع المترددين فى المشاركة .

وأخيراً - ما هى السرعة أو الإيقاع المطلوب فى هذه التمرينات ؟  
هذا يعود إلى تحد كبير ، إلى حركة المدرس ، وخماسة الدارسين ، وقد تبدو تنشيط القواعد مثار ضيق الدارسين فليس هناك صور مثيرة ، بل المدرس وحده ، والدارسون لم يأخذوا حريتهم بعهد .

ان هذه الفترة من مرحلة الاستثمار تبدو صعبة وقليلة الثمار ومع ذلك فإن الدارسين يقبلونها ، ويقبلون عليها ويقدرّون ما تتسم به من حزم ودقة ، وسرعة ما ينخرطون فى اللعبة لأنهم يشعرون بفائدتها . ومن الضروري إدراك دور التركيب فى الوصول إلى مرحلة التعبير الحر ، وإذا ما مرت هذه الفترة الخامسة بنجاح ، أصبحت الوثيقة المثلّية للوصول بالدارسين إلى « الاستقلالية الكلامية » .

## ٨- الانتقال من تعليم القواعد إلى الاتصالية

ليست مرحلة الاتصالية هي نهاية الدرس ، إنما هي الغاية من ورائه ، فهي المرحلة التي تسبق الاتصال الشفوي التلقائي غير المنهجي .

فالشرح والتقويم الصوتي والاستظهار والاستثمار المعتمد على الصور وأنعاش القواعد كلها مراحل طويلة من التعليم التحضيري الذي يعد لهذه اللحظة التي يدرك فيها الدارس أنه أصبح يملك نوعاً من « الاستقلالية الكلامية » باللغة الجديدة . والاستقلالية الكلامية معناها أن الدارس يشعر بأنه قادر بنفسه دون الاعتماد على نصائح أو توجيهات الدرس ، ودون الاستعانة بالترجمة بأي شكل من الأشكال ، على التحكم في اللغة الجديدة وعلى امتلاك ناضجة الوظيفة الرئيسية لهذه اللغة ، وهي وظيفة الاتصال . أن مرحلة الاتصالية يجب أن تؤكد له أنه ، حتى بدون أن يعرف كل أسرار وقواعد القواعد والمفردات في اللغة الجديدة يستطيع أن يتفاهم مع الدارسين الآخرين في ظروف أشبه بظروف الحياة اليومية العادية ، أي في ظروف فقدت طابع البرمجة وهو طابع التعليم خلال المراحل الأولى من الدرس حتى ولو كانت هذه الظروف ما تزال خاضعة لجو الفصل الصناعي . وهكذا لم تعد اللغة مادة الدراسة أو التبديل والتنويع تحت إشراف المدرس ، وإنما أداة للتعامل والاتصال والتفاهم بين الدارسين .

### ١- نحو اتصال « حقيقي »

١/١

ما هي اذن هذه الوظيفة الاتصالية التي يجمع على أهميتها أغلب اللغويين ابتداء من « دي سو سور » .

لقد استعينا في تعريفها بالنظرية الاخبارية أو الاعلامية التي استعملت سفرقة لنقل رسالة تمثل وصف تجربة أو تجربة الى وحدات دلالية ، حتى تتيح

للناس التعامل والاتصال بينهم وبين غيرهم»<sup>(١)</sup> ومن هذه النظرية أيضا استعيرت ألفاظ أخرى مثل «مرسل» و «مستقبل» ، «حل الشفرة» • وميزة هذا التعريف أنه يشرح ظاهرة الاتصال المعقدة ويساعد على تحليلها في اللفاظ أقرب الى الموضوعية • غير أن قيمته العلمية والوظيفية لا ينبغي أن تخفى عنا ما فيه من مجاز •

فنحن نشبه عملية الاتصال بنظرية تقوم على دراسة وسائل المواصلات السلوكية واللاسلكية ، في حين أن «نظرية الاخبار أو الاعلام لا تأخذ في الاعتبار أهمية الرسالة أو معناها بالنسبة للمستقبل ، كل ما يهمها هو نقلها فقط» ، وإذا كان تشبيه «المتحدث» بالمرسل مقبولا على مستوى الشكليات ، فإنه يصبح خطيرا بل ومستحيلا داخل الفصل • فالدارس ليس «مرسلا» يحدث به عطل ولا «مستقبلا» دوائره السلوكية منفصلة • في الفصل ، كما هي الحال في أى اتصال حقيقى ، تكون الأوضاع أكثر حياة وأكثر حركية •

٢/١ :

وعلى ذلك لا نستطيع أن نعتمد على مثل هذا التعريف المجرد للاتصال • ففي مرحلة الاتصالية ، وحتى يتم الاتصال ، يجب أن يثبت الدارس وهو في موقف من مواقف حياته اليومية أنه قادر على تفسير هذه المواقف وتأويلها ، أى قادر على أن ينتقى منها بعض عناصرها ليحولها الى رموز أو شفرة معينة مستعينا بالقواعد والمفردات التى درسها •

ونحن نعرف أن هذه الشفرة تختلف من لغة الى أخرى ، وبالذات الجانب المضمّر ( الذى لا يقال والذى لا يخضع للشفرة ) ، ومع ذلك يعتمد عليها الاتصال • وعملية الفصل بين ما يخضع للشفرة وما لا يخضع لها لا تقل أهمية عن عملية الشفرة نفسها •

(١) انظر

La Lingustique, Culde. alphabetique. Sous la direction de  
A. uartinet, Denoël, Paris, p. 154.

وبمجرد الانتهاء من ترجمة الموقف ، يجب نقله الى المستمع ، واذا كنا نستعمل لغة الأم مع مستمع يتحدث نفس اللغة فان الترجمة والنقل لا تسببان أية مشكلة ، فهما تتمان تلقائيا أو آليا ، وبالذات فيما يتعلق بالنقل ، فان المتحدث متأكد من أنه سيتم وأن ألفاظه ستفهم بالشكل الذى يريده .

والعكس يحدث حينما نتعلم لغة أجنبية ، فان شعورنا بالشك فى صحة الترجمة والشفرة يجعلنا نسلم الرسالة للمستمع بنوع من التخوف والتردد فى أغلب الأحيان ، ففى هذا الموقف نشعر أننا نقوم بتجريب مزيج من الأصوات والمعانى لنرى ما اذا كان سيصلح ، بالضبط كحالنا ونحن نجرب مفتاحا لسناء على ثقة من أنه مطابق للقفل الذى ندخله فيه ، ان اجابة المستمع أو رد الفعل الذى يصدر عنه هو الذى يؤكد للمتكلم أن شفرته صالحة ، وهذا ما يؤكد العالم اللغوى الشهير « دى سوسير » حينما يقول : « ليس المتحدث هو الذى يضيف المعانى على الألفاظ التى يستعملها ، وإنما هو المستمع » واذا كان هذا الحكم يبدو غريبا بالنسبة للغة الأم ، الا أنه صادق كل الصدق ، نفسيا ولغويا فى حالة تعلم لغة أجنبية .

: ٣/١

هذا الاحساس لدى المتحدث بالشك فى صحة الرسالة والتخوف الذى يسود التعامل باللغة ، هو دليل صحة الاتصال ، ولكن اذا لاحظ الدارس أنه لا يستطيع أن يجرى الاتصال ، فكل عمله يبدو له بلا فائدة لأن الاتصالية هى استخدام اللغة كأداة للاتصال .

صحيح أن فى الشرح والاستثمار المعتمد على الصور وانعاش المقواعد بل وفى مرحلة الاستظهار يوجد اتصال ، فى الغالب بين المدرس وطالب أو أكثر ، وأحيانا بين الدارسين ، الا أن هذا الاتصال لا يتضمن ، الا فى النادر ، طابع التشكك والتجريب الذى أشرنا اليه . يكفى أن نلاحظ أن الدارسين

لا يكادون يتحدثون الا للإجابة على سؤال من المدرس ، وحتى اذا حدث أن قاموا بتوجيه سؤال مثل « ما هذا ؟ » هل يمكن أن أقول « ؟ » ، فان الإجابة تسدهم بمعلومة جديدة ، الا أن السؤال لم يكن بدافع الحاجة الى تجريب عملية اتصال ، فالذي يوجه السؤال واثق من أن المدرس سيجيب عليه . ان المعنى لا ينتج عن التبادل ( التعامل ) ولكنه خاصية من خصائص المدرس المتصرف في الألفاظ والمعاني الخاصة باللغة الأجنبية حتى لو جعل الدارسين يتحدثون فيما بينهم ، فهو ( المدرس ) الذي يؤكد أن المعنى « صالح » أو « غير صالح » . صحيح أنه يصحح ويقوم ، ولكن هل هذا التقويم دليل على وجود اتصال ؟

ان الحقيقة التي لا نشك فيها هي أن الدارس طالما لم ينطق وحده ، وبدون طويل انتظار مساعدة أو عون من المدرس أو المقرر في عملية اتصال مع دارس آخر ، أى عملية نقل للمعنى ، نقول اذا لم يتوافر ذلك ، فان مهمة التعليم لم تكتمل . ان الاتصالية تتطلب عملية مضطنة نظرا لأن المشاركين فيها ليسوا على كفاءة كاملة ، من نظام النقل ، فهم لا يملكون منه إلا أجزاء موزعة فيما بينهم . ولكن الاتصال حتى اذا كان يعوقه الكثير من نقص المعلومات ، لا يمنع ذلك من كونه حقيقيا ، لذلك فالمرجو أن يبدأ المدرس فيه بمجرد استيعاب الدارسين للدروس الثلاثة الأولى من المقرر الذي يقوم على الطرق السمعية البصرية .

ان الاتصال حتى ولو كان يتسم بالجزئية والتردد ، فانه يحقق التأكد من المعنى من جانب مستمع لا يعرف من اللغة أكثر من المتكلم ، فالمستقل كما يقول المثل ليس أعلم من المسائل . أما بالنسبة للمدرس الذي يستطيع أن يتحكم في اللغة وينوع في المعاني كما يشاء ، فاذا أراد أن يشارك في الاتصالية ، فلا عليه الا أن يجلس وسط الدارسين ويقوم بتمثيل لعبة الاتصال ، ولكن هو وحده الذي « يمثل اللعبة » لأن الواقع أن هذه المرحلة التي تسمى « بالتمثيل

واللعب ، لم تغد بالنسبة للدارسين تمثيلية أو لعبة تربوية ، ولكنها استعمال حقيقى واقعى وبلا قيود لوظيفة الاتصال .

بقيت مشكلة تتلخص فى أن الدارسين ، وبالذات إذا كانت تجمعهم لغة أم مشتركة ، يمكن أن يستعملوا فى اتصالهم لغة ركيكة وذلك لأن المستقبل أو المستمع لا يستطيع أن يحكم على صحة العبارات . حينئذ يجب على المدرس أن يتدخل ويقوم ، وهذا من شأنه أن يعيق عمليات التجريب الخاصة بنقل المعانى ، لذلك يفضل التقويم الذى يقوم به الدارسون أنفسهم ، مع أنهم لا يقومون به على الوجه المطلوب .

## ٢ - التنويع والاتصال :

من أسباب فشل الطرق السمعية الشفوية ( الكلامية ) أو الطرق المسماة أحادية التراكيب *Monostructuralites* ، وكذلك العديد من الأساليب التعليمية التى تستعمل ما يطلق عليه بالتدريبات النمطية ، أنها تتصور اللغة على أنها مادة للتنويع والتبديل ( تمرينات على الصيغ والتراكيب ) أكثر من اعتبارها مادة للاتصال ، فهى تحاول بطرق مصطنعة وملقوية أن توحى بأنها ستبلغ مرحلة الاتصال . ولكن الدارس لا يجد الفرصة للممارسة . ولا شك أن النكسة التى أصابت هذه الطرق فى الولايات المتحدة الأمريكية ترجع الى هذا النقص .

صحيح أن هذه الطرق تتضمن مرحلة تسمى مرحلة « الاستثمار الحر » أو « المناقشة الجماعية » أو « المشهد التمثيلى » أو « المحادثة » إلا أن هذه المرحلة نادرا ما تنفذ ، لأن الدارسين يجسدون صعوبات جمة فى التخلص مما توغره لهم تمرينات الأنماط من راحة . كما أن المدرس عندما يلاحظ الفرق الكبير بين مستوى الاتقان الكامل فى أداء الجمل فى المختبر وبين ما يصحب الاستثمار الحر من أخطاء ، يفضل أن يلغى أو يبدل هذه المرحلة التى تعتبر بالنسبة له مخيبة للآمال ، وبالنسبة للدارسين مثبطة للهمم . فالواقع أننا لا نستطيع أن نحصل

على اتصالية جيدة الا بعد الاعداد لها طويلا ، فيجب أن نعود الدارسين شيئا فشيئا على الخروج من دائرة المقرر ، والانتقال من عملية « التبديل والتوزيع » و « التدريب » الى مرحلة « الاتصال » .

: ٢/٢

ولنحاول الآن أن نحصر بعض الصعوبات التي يشعر بها الدارس في الانتقال من مرحلة التوزيع والتبديل والتدريب الى مرحلة الاتصال : أولا ، في تمرينات الأنماط لا تكون هناك بالمرّة عملية اتصال بالمعنى الذي تعارفنا عليه ، ففي هذه التمرينات توجد أولا الجملة « المثير » والدارس يجيب على هذه الجملة « المثير » ثم تأتي « الاجابة الصحيحة » من المدرس أو المسجل لتؤكد اجابة الدارس أو ترفضها . بعد ذلك ينتقل الى جملة ثانية « مثير » من نفس تركيب الجملة الأولى لتحقيق « الآلية » و « العمومية » للتركيب . وخلال هذا التعليم يكون الدارس في موقف سلبي بالنسبة للاجابة ، فهو لا يجتهد في جعل مستمع يؤكد له صحة الشفرة التي استعملها ، وما اذا كان المعنى الذي يقوله هو ما قصد اليه ، كل ما يهتم به هو أن تكون الأشكال « الألفاظ » التي سيق الى استعمالها تطابق النماذج التي قدمت اليه . انه يقوم بمعادلة بين الألفاظ دون أن يهتم كثيرا بالمعاني التي تحملها الألفاظ ، فلا أهمية في نظره للمعنى الذي يخلعه على العبارات التي ينطقها ، فما دامت هذه العبارات صحيحة على مستوى الألفاظ ، ضمننت له الطريقة أن التأويل الدلالي صحيح بالضرورة . أليست هذه الطريقة التي يتبعها اللغويون ؟ ان هذه العملية قصيرة النظر ، فتقوّل الألفاظ وتداولها والتعامل يحقق نتائج باهرة في الفصل وفي المختبر وحسب .

: ٣/٢

أما اذا وضع الدارس في موقف اتصال حقيقي — اذا انتقل مثلا الى بلد يتحدث اللغة التي يتعلمها — أصيب بالعجز الشبيه بعجز الدارس الذي تعلم اللغة عن طريق الترجمة ، مع اختلاف الأسباب .

أن تعود على صياغة الأجوبة انطلاقاً من العبارات « المثير » التي تقدم  
إليه كل العناصر المكونة للإجابات ، هذا التعود يجعله أعزل تماماً في موقف  
حواري حقيقي حيث يجب عليه أن يعطى المثير وينتظر الإجابة . وحينما  
يتحتم عليه أن يجيب ، فإن الإجابة التي نتوقعها لا تكون نوعاً من التبديل يجريه  
عنى مفردات السؤال الموجه فمثلاً في تمرين نمطى عن الضمائر المتصلة ، وأمام  
دئب يقول له « افتح الباب » تعود أن يتصرف على نحو معين فيستعمل الضمير  
مع الفعل فيقول : « افتحه » هذا ما تعود عليه ، أما حينما نقول له في موقف  
حقيقى « افتح الباب » فإنه لن يشعر بغرابة موقفه وتصرفه حينما يجيب بـ  
« افتحه » تاركاً الباب مقفولاً ، وإذا فرض أنه هو الذى أراد أن يطلب فتح  
الباب ، فإنه لن يعرف ماذا يجب أن يقول في هذه الحالة : « افتح الباب »  
أو « افتحه » نظراً لأنه تعلم استعمال هاتين العبارتين على أنهما متطابقتان .  
لقد كان من الأفضل والأفضل كثيراً أن نعلمه متى يجب أن يقول « افتحه »  
ومتى يجب أن يقول « افتح الباب » .

صحيح أن التدريب على تنويع العبارات ضرورى ، كما أن نوعاً من الآلية  
في استعمال التراكيب الصرفية أمر مرغوب فيه ، لكنه لا يكفى لأنه لا يعلم  
الدارس واقعياً على الاتصال . لذلك لا يمكن أن ننقل مباشرة إلى الاتصالية ،  
إذ لابد أن يسبقها أعداد طويل ، وهذا الأعداد يتم خلال مرحلة الشرح  
والخطوات المختلفة لمرحلة الاستثمار ، هذه الضرورة هى التى تجعل  
انعاش القواعد يختلف كثيراً عن مجرد تمارين الأنماط ، فالدارس ، خطوة  
خطوة ، وفى موقف ، يتعلم خلاله الاتصال أكثر مما يتعلم التنويع والتبديل ،  
ولكن الدارس حتى فى هذه المرحلة ، وهى قمة تمكنه ، أى حينما يستعمل  
التركيب فى موقف خارج المقرر ، وليس مع المدرس ، وإنما مع دارس آخر ،  
أقول إن الدارس حتى فى هذه الحالة ، فإن ما يفجر عنده العبارة ويوجهها ليست  
ضرورات الموقف بقدر ما يكون التزامه بترديد التركيب المستثمر ، فطوال  
التمرين يظل هذا التركيب عاملاً ثابتاً ، والدارس يعرف أن عليه أن يذوغ

عبارته، جـول. هذا العامل الثابت ، فهو لا يحاول بصفة عامة أن يتحقق مما إذا كانت عبارة أخرى مختلفة تماما من ناحية الألفاظ والتركيب يمكن أن تؤدي نفس المعنى ويكون لها نفس الأثر عند المستمع . في حين أن مرحلة الاتصالية هي بالذات المرحلة التي يجب على الدارس فيها أن يؤكد أن هناك عبارات كثيرة محتملة للتعبير عن المعنى الواحد أو الحقيقة الواحدة ، وأنه يمكن أن يختار منها ، وإن المعنى تبعا للملابسات ( الموقف والمستمع ) يتم نقله الى المستمع بصورة أفضل ( أى بطريقة أكثر ايجازا أو مباشرة ) كأن يقول « افتحه » بدلا من : « افتح الباب » أو ممكن تفتح ؟ أو « افتح » وهنا يكون للدارسة السابقة في الفصل تأثير كبير في تنوع الاختيار ، فإذا قبل المدرس في مرحلة انعاش القواعد عدة إجابات للموقف الواحد ، سهل ذلك كثيرا الانتقال الى مرحلة الاتصالية ، ذلك أنه في حالة تمرينات الأنماط توجد اجابة واحدة صالحة ، أما في حالة انعاش القواعد فإن أي اجابة يشعر المدرس أنها قريبة عليه أن يقبلها ، ففي حالة التدريب على زمن المستقبل مثلا ، لا يجد المدرس غضاضة إذا قال الدارس بدلا من : غدا سأذهب الى « مكة » اليوم ، لا أذهب الى مكة ، ولكن غدا أو « غدا أذهب الى مكة » .

### ٣ - صفات الاتصالية :

١/٣ :

المشكلة هي أن هذا الاتصال لا يكون في كل حين مبعث ارتياح وقبول ، فالاتصالية تتأثر دائما بما يكتنف قاعة الفصل من اصطناعية وتكلف ، فهي تفتقر غالبا الى عنصر التلقائية والطواعية ، لأننا نضطر الدارسين الى الحديث في الوقت الذي لا يريدون فيه الحديث ، لجرد أننا نخضع لقيود العملية التعليمية .

... ومن ناحية أخرى ، فإن الطابع الصياني الذي يميز المرات الأولى من الاتصال يمكن أن يسبب الضيق أو الملل بالنسبة للدارسين الراشدين الذين يميلون إلى إثراء الاتصال بجوانب سياسية أو عاطفية أو بموضوعات تخرج عن حدود اللياقة ، وقد يجد البعض شيئاً من التطفل في سؤال يوجهه إلى دارس على هذا النحو : ماذا فعلت مساء أمس ؟ متى تستيقظ من النوم ؟ ماذا تفعل قبل الافطار ؟ الحقيقة أن الاتصال الحقيقي لا يكون في أغلب الأحيان إلا لدى لحظات قصيرة ، بعيداً عن قيود العملية التعليمية وعبء الفصل . ومن ناحية أخرى فإن الدارسين الذين يملكون القدرة على الحديث قد لا يجدون سبباً طبيعياً للاتصال فيما بينهم ، وعلى المدرس أن ينتهز مثل هذه اللحظات ويحاول أن يخلق الضرورة التي تدفع الدارسين إلى التماور .

٢/٣ :

هناك وسيلة أخرى لتحقيق الاتصال تعتمد على التنوع في مادة الحديث وفي طرق إجرائه ، فيمكن أن يمزج المدرس بين نوعين من الاتصالية : الأولى نحوية والثانية تعبيرية شخصية ، وذلك في استثمار نفس الموقف ، فالدارسون يميلون أكثر إلى التدريب من خلال لقطات قصيرة من صور الحوار أثناء مرحلة الاستثمار بتوالي عرضها الواحدة بعد الأخرى ، وبذلك لا يكون هناك اتصالية واحدة حول الدرس بكامله ، ولكن سلسلة من الاتصالات الجزئية والمختلفة الإجراءات تبعا للمهدف من الاتصالية .

٣/٣ :

ان وضع قائمة كاملة بطرائق الاتصالية ليس الأمر اليسير .

ولكن نستطيع أن نعرض بعضها :

\* يمكن عمل اتصال عن طريق تمثيلية لغوية حول الدرس نفسه ، ولكن المعالجة الدرامية ( حيث يقوم الدارسون بتمثيل شخصيات الدرس ) ليست في

حد ذاتها اتصالية ، انها لا تصبح كذلك الا اذا تجاوز الطالب « التمثيل » بالمعنى المسرحى وعلى شاكلة ما يحدث فى المسرح ، وجاوب أن يؤدى دوره ويعكس عليه تصويره الشخصى أو رؤيته الخاصة للموضع الاجتماعى للشخصية وطبيعتها وصفاتها الشخصية • وهناك طريقة أخرى للاتصالية هى أن نتخيل عيد ميلاد أحد الدارسين فى الفصل ، حيث ينتهز الزملاء الفرصة ويقدمون اليه الهدايا ، فاختيار الهدية فرصة لابرار الاختلافات بين الشخصيات •

كذلك يمكن أن نطلب من الدارسين وضع حوار آخر يتلاءم مع صور الفيلم المعروض • وفى حالة تمكنهم من اللغة الى حد ما ، يمكن أن نطلب منهم أن يتصوروا سنويا عدة مواقف لنفس الحوار •

كما يمكن اجراء الاتصالية فى حياة الدارسين أنفسهم وهى فكرة جيدة فى حلة فصل يتكون من أجناس مختلفة ، فيقوم الدارس بوصف شقته أو منزله ، ويمكن عمل الاتصالية داخل الفصل ، فيقوم دارس برسم تخطيط لمسكن أحد الدارسين على السبورة أو برسم المسكن الذى يحلم به ، كذلك فان خريطة للعالم يمكن أن تساعد على التحدث عن جنسيات الدارسين ومواقع بلادهم •

واتصالية أخرى يمكن أن تقوم على بعض صور أو شرائح لمدينة أو لبلد ، وتكون سبباً فى الادلاء ببعض التعليقات أو فى وصف المدينة أو البلد موضوع الصورة ، ثم ان نشرة بمواعيد القطارات مثلا يمكن أن تكون مساعدا لاستعمال زمن المستقبل والتمرن عليه فى موقف ، كذلك فالسينما الصامتة أو الناطقة يمكن أن تثير الرغبة فى التعبير • ومما هو جدير بالذكر أن الزمن الذى تستغرقه اتصالية ما يختلف عن الزمن الذى تستغرقه اتصالية أخرى ، فالاتصال يرتبط باهتمام الدارسين وما يجرى بينهم ومن الأفضل أن يتم العمل داخل جماعات صغيرة العدد ( ٣ - ٤ ) حول موضوع معين وذلك قبل مناقشته مع جميع الدارسين ، فالتعبير أمام شخص أو شخصين يكون أجود من التعبير فى مواجهة عشرين •

وعلينا أن ننتبه الى حقيقة هامة وهى أن تنوع طرائق الاتصال يجب ألا يجعلنا نغفل عن ضرورة اجراء الاتصال فى ظروف وملابسات أبعد ما تكون عن الاستعمال التعليمى للغة ، وبذلك لا يصبح تنوع مواقف الاتصال التى عرضنا بعضها عائقا أمام التعلم بقدر ما يصبح شرطا جوهريا لدعم هذا النشاط .

## ٩ - الاتصالية فى مرحلة الاستثمار

### ١ - الاتصالية وأهدافها :

تبدأ هذه الخطوة فى الوقت الذى يكف فيه المدرس عن تدريب الدارسين على تمارينات القواعد ويعطيهم الحرية فى التعبير عن أنفسهم ، انها اللحظة التى تنتقل فيها من ضبط الأداة الى استعمال هذه الأداة ، وتشهد هذه اللحظة عملية قلب للموقف التعليمى ، لأن المطلوب الآن هو أن تتاح الفرصة للدارس لى يقول ما يريد أن يقول مستعملا الألفاظ التى يختارها من خصيلته اللغوية أو بمعنى آخر من كفايته .

فطوال الوقت الذى استغرقه المدرس تعلم الدارس استعمال الألفاظ والتراكيب ، لكنه وهو يقوم بذلك كان يقوم به فى اطرار محددة يفرضها المقرر وهى مواقف الحوارات والأنماط من ناحية ، وتحضير المدرس من ناحية أخرى ( تمارينات القواعد ) . ولكن حتى هذه اللحظة هل يمكن أن نقول ان الدارس يتحدث باللغة الجديدة وهو يتقمص شخصيات الحوار ؟ ان الهدف الأسمى هو مفاجأة الدارس بقيامه بنفسه بتوظيف العناصر والأدوات التى أمضى ساعات فى تحصيلها ، وبذلك فان الموقف التعليمى أو التربوى فى هذه المرحلة يختلف عن ذلك الذى فرضته الطريقة خلال مراحل الشرح والاستظهار واستثمار القواعد .

## ٢ - قيود التدريس بالطرق السمعية البصرية :

ونقصد بالقيود مجموعة الضرورات التى يجب أن تخضع لها المدرس والدارسون أثناء التدريس بالطرق السمعية البصرية ، وهى بمعنى آخر قواعد اللعبة التى رافقت عليها مجموعة الدارسين الذين يحركهم المدرس ، وكلهم يستهدفون غاية مشتركة وهى دراسة اللغة الأجنبية .

ويمكن أن نـصنف هذه القيود الى مجموعتين :

١ - قيود مادية وهذه بدورها تنقسم الى :

### ١ - قيود إدارية :

( أ ) الجداول والساعات المخصصة للتدريس والمقررات وطبيعتها من مكثفة وموسعة ، والاجازات والعطلة الصيفية والامتحانات والساعات المخصصة للمختبر ... الخ .

( ب ) قيود مادية بمعنى الكلمة : طبيعة الفصل ووضعه ، الاضاءة ، مدى توافر الأجهزة السمعية البصرية من شرائط تسجيل وأفلام .

( ج ) قيود ناتجة عن الطريقة والمقرر : طبيعة الصور ، مشكلة المحتوى الثقافى واللغوى .

( د ) قيود تربوية : ضرورة اتباع أسلوب معين فى التدريس ومراعاة المستويات المختلفة .

## ٢ - القيود النفسية :

( أ ) ردود فعل الدارسين ازاء الطريقة والمقرر والمحتوى الثقافى .

(ب) المقاومة النفسية الفردية حيال المجموعة واللغة الجديدة ، والتقابل اللغوي على المستوى الدلالي والصوتي والتراكيبى .

(ج) ضرورة قبول كل فرد فى المجموعة لبقية الزملاء والتراضى بينهم بالرغم من وجود خلافات أو صراعات بين دولهم ، فدارسان من دولتين فى حالة حرب بينهما يجدان شبه استحالة فى معايشة المجموعة والعمل فى إطارها .

(د) مشكلة الاختيار المفروض على الجميع ، فالمجموعة لا يختار أفرادها بعضهم بعضا ، وهى لا تختار المدرس ، والمدرس بدوره لا يختار المجموعة .

## ٢ - قيود أخرى :

وهناك قيود أخرى خارجية لا داعى لحصرها تتعلق بالمناخ وموضع المعهد ووسائل الراحة وصلاحيية الأجهزة والتسجيلات والأضواء الخارجية .

## ٢ - حالة الدارسين قبيل مرحلة الاتصالية :

١ - بسبب القيود التى ذكرناها يكون الدارسون فى حالة تبعية شبيهة كاملة للمدرس : فهو الذى يعرف كل شئ ، وهو الذى قام بالتوجيه منذ البداية ، وهو الذى يحل المشكلات ، وحتى الآن ، فهو الذى كان يوجه الأسئلة أو يحث على توجيهها ، الأمر الذى لا يختلف كثيرا ، كما أن التعامل والتواصل بين الدارسين بعضهم ببعض كان ضئيلا نسبيا ، وحتى فى حالة وجوده فإن تدخل المدرس كان يجعل منه الطرف الأقوى وحتى عندما كانت مواقف التوظيف غنية حية ، فإنها كانت دائما تصدر عن المدرس ، والطالب الجيد حتى هذه اللحظة هو الذى كان يجيد التقليد والتمثيل .

٢ - والمدرس بدوره فى حالة تبعية كبيرة بالنسبة للمقرر والطريقة ، ومن المهم أن نوضح هذه الحالة الخاصة بالمدرس ، لأنه إذا لم ينجح المدرس نفسه

في التخلص من هذه التبعية ليخلق عند الدارسين تلقائية التعبير أو ليطلق عندهم تلقائية فن مرحلة الاتصالية لن تتحقق أو سيحل محلها تمرين

أو تمرينات تحمل اسمها فقط •

: ١/٢

يعتبر المدرس مرتبطاً بالأجهزة ، فقد اعتاد التعامل مع اللغة الجديدة من خلال هذا الوسيط الذي يتمثل في الصوت والصورة ، ومهما كان استعماله لهذين العنصرين ، ومهما اختلفت أساليب استعمالها من مرحلة الى أخرى ، فان هذه الأجهزة تمثل بالنسبة للمدرس نوعاً من السند أو المعين الذي يوحى اليه بالأمان والاطمئنان والثقة ، ومن ناحية أخرى فالمدرس مقيد بوضع الفصل الدراسي وطبيعته • وكثير من المدرسين يجدون صعوبة في رفع الحاجز بينهم وبين الدارسين •

: ٢/٢

كذلك فالمدرس مقيد بالتحضير والمحتوى اللغوي للدرس ، أي بالمكتسبات التي حصلها الدارسون وبالتدرج الذي ينتظم هذا المحتوى •

: ٣/٢

وخلال مرحلة استثمار القواعد ، فان الأمان الذي تحققه الصورة والصوت يتحول الى نوع من الرضا الذاتي لما توحى به تمارين الأنماط في الفصل أو في العمل من المنطقية والانتظام ، ثم ان التقويم الفوري في تلك المرحلة يجعل كل دارس يحصل على التقدير الذي يستحقه • كذلك فان المدرس نفسه يمكن أن يجد من تقدمه اذا وجد أنه طموح أكثر من المناسب • اذن يمكن أن نقول انه حتى هذه اللحظة لا يوجد فشل من أي نوع في الفصل ، اذ كلما تقدم الدارسون في مرحلة استثمار القواعد وضبطها كلما قلت أخطاؤهم •

وهنا يمكن أن نتحدث عن ظاهرة هروب المدرسين من الاتصالية ، فهي بالنسبة للبعض تعال بتوهمهم بلوغ الهدف ، وبالنسبة لآخرين ، تفسر بما ينتابهم من قلق من جراء فكرة التخلي عن المعينات التي سبق أن تحدثنا عنها والتي كانوا يعتمدون عليها في التدريس .

وسنحاول أولاً تحديد صفات هذا الهروب من خلال النظر في البدائل التقليدية التي يلجأ إليها المدرس بدافع الشعور بعدم الأمان ، وهي البدائل التي يقوم بها مكان الاتصالية في حين أنها ليست كذلك ، وهي في هذا أشبه بالمخدر أو المسكن الذي لا يعالج الداء . بعد ذلك نقترح الشروط الواجب توافرها لتحقيق الاتصالية .

#### ٤ - البدائل التقليدية :

كلنا يعرف أن التفاهم أو الاتصال يجب أن يكون حقيقياً ، وأن الدارس يجب أن يصل إلى درجة معينة من الاستقلالية الكلامية ، وحتى الآن فالدارسون لديهم معلومات لغوية معينة ، لكنهم لا يجيدون استعمالها إلا بطريقة جزئية . والمصعوبة التي تواجه المدرسين هي في توظيف هذه الكفاية الناقصة .

١ - أكثر التمرينات شيوعاً هو ما يطلق عليه الكثيرون اسم « التمثيل » حيث توزع أدوار الحوار على الدارسين الذين يقومون بأداء المشهد ، فإذا اقتصر المدرس على ذلك فإن الأمر لا يعدو أن يكون نوعاً من الاستظهار .

٢ - وهناك تمرين آخر يقوم به البعض بنجاح كبير ، وهو يتلخص في سرد الدرس ، وهو في الحقيقة ليس أكثر من الانتقال بالدرس إلى الأسلوب غير المباشر ، وهو ما يمثل نوعاً من الردة أو التراجع ، فمثل هذا السرد قد عمل فعلاً ، وبطريقة أوسع في مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور . إذن ، نحن بضد خلط في الأهداف ، فاللغة بهذه الطريقة تعامل على أنها مادة للتحليل ، وطريقة للتعبير ، لا على أنها وسيلة للاتصال .

٣ - والتمرين الثالث الذى يعمل غالبا فى هذه المرحلة هو المقارنة أو الموازنة مع حياة الدارس ، وهو يتم بهذه الطريقة :

اعادة استعمال تراكيب الدرس فى عملية موازنة بين بيئة اللغة وبيئة الدارس : « فى السعدية يفعلون كذا ... » و « فى بلدى نفعل كذا ... » وهذا التحليل جيد ، ولكن بشرط ألا يتدخل المدرس فى كل لحظة ليعطله ، لأنه يريد بأى شكل توظيف الصيغة أو النموذج الوارد فى الدرس مما يحدث نوعا من الردة أو التراجع ، لأن مثل هذا العمل قد نفذ فى مرحلة استثمار القواعد .  
اننا نخرج من هذا التحليل بقائمة من الموازنات ولكن دون ابداعية أو حياة .  
وهنا أيضا يلتبس المدرس الأمان فى اللجوء الى ما يعرفه والمساهمة من جانب الدارسين تكون ضئيلة ، فالدارس لا يستطيع أن يعبر عن نفسه بدون مساعدة المدرس .

هذا العرض السلبي للبدايل مقصود ، لأننا أردنا أن ننبه الى الحالة الراهنة التى يعيشها المدرس بالنسبة لتوهمه بخصوص مستوى الفصل ، وبالنسبة لاجامه عن اعطاء الحرية للدارسين للتعبير عن أنفسهم خشية حدوث الفوضى .  
وعلى أية حال هناك رفض شديد وغير واع من جانبه لترك الدارسين يعيشون خارج نطاق سلطانه .

وكذلك من المهم أن نؤكد أن هذا العمل دقيق وحساس ، وأنه يتطلب سعة أفق وصدر من جانب المدرس وتمكنا من اللغة ومن الطريقة . لذلك فان الكثيرين لا يجرؤون على خوض هذه التجربة ، والطرق السمعية البصرية تلزم الصمت حيال هذا الموضوع ، فهى تضع الاطار ولكنها لا تقدم الطرق الفنية . ومع ذلك فاننا سنحاول فى حدود هذا الاطار تقديم بعض الاقتراحات التى - وان بدت غريبة - على التعليم فهى تساعد المدرس فى تحقيق الهدف .

## ٥ - الاتصالية وحياة الدارسين في الفصل :

حاولنا فيما سلف أن نحضر الصعوبات التي يصادفها المدرس في مرحلة الاتصالية ، وهي صعوبات تتحول في أحسن مرحلة من مراحل الدرس الى عملية هروب أو إحلال بديل لا تخفى حقيقته على أحد .

وتحليل ظواهر حياة الدارسين سيساعدنا في تحديد الشروط التي يجب توافرها لضمان نجاح هذه المرحلة .

### ١ - الشرط الأول - هو الجو الذي يسود الفصل :

منذ أول يوم الدراسة يجب على المدرس أن يجعل كل فرد في المجموعة يشعر أنه واحد منها : نوع من البساطة والتبسط من جانب المدرس يجعل كل دارس يحدد موقفه من زملائه ومن المدرس .

ويكفى لتحقيق ذلك تقليد بسيط يتم في أول الدراسة ، وهو في الواقع يتكون موضوع الدرس الأول دائما ، إذ يقوم كل دارس بتقديم نفسه الى المجموعة باللغة الجديدة اسمه وموطنه وعمله وعنوانه ، هذا في الواقع ليس تنفيذا لبعض النصائح التربوية بقدر ما يجعل الدارس يدرك أن الفصل مجموعة وأنه فرد فيها ، والجميع موجودون في هذا المكان للهدف واحد هو تعلم اللغة الجديدة ، واجراء هذه الخطوة ضروري لخلق جو من الاخاء والتعاون . في حين أن الفصل المنقسم على نفسه مع أنه يشارك في العمل من شرح وتكرار وتمارين في المختبر ، الا أنه يعجز عن الاتصال ، بل يرفضه حينما يأتي وقته .

وفي البداية ، وبالنسبة لمعظم الفصول ، نلاحظ أن التماسك بين الدارسين يتم من خلال رابطة العمل المشترك ، لذلك كما يهتم المدرس بالعمل ، عليه أيضا أن يعمل على أن تسود العلاقات الانسانية بين الدارسين وبعضهم من ناحية

وبينه وبينهم من ناحية أخرى • والحقيقة أنه كلما كانت المجموعة من عناصر مختلفة وجنسيات مختلفة كلما كان الشعور بالاتصالية والحاجة إليها أكبر ، لأن أفراد المجموعة يكونون في حاجة الى وسائل لغوية للتحدث ، وهذا يمثل الهدف المشترك لهم جميعاً ، أما بالنسبة للمجموعة الواحدة المتجانسة التي تمتلك لغة مشتركة يجهلها المدرس ، فالحافز يختلف ، وأما بالنسبة للمجموعة التي تشترك مع المدرس في لغة واحدة فان التماسك يكون من نوع آخر ويقوم على عناصر أخرى ، كأن تكون الحوافز فردية مثلاً ، وفي حالة الراشدين ، أو الاضطرار الى المشاركة في حالة الدارسين في المرحلة الثانوية •

## ٢ - الشرط الثاني لنجاح الاتصالية يتحدد بنوع العلاقة بين المدرس والدارسين :

١/٢ :

نستطيع أن نرجع الأمثلة التي ذكرناها تحت عنوان « البدائل التقليدية » الفقرة « ٤ » الى علاقة « التسلط » من جانب المدرس ، فالواقع أن المدرس في الحالات الثلاث ، قد احتفظ منذ بداية الدرس بموقف الموجه أو المرشد ، فهو الذي يعرف ، وهو الذي يقرر الانتقال من نشاط الى نشاط ، وأي شبكة للاتصال تمر به بشكل مباشر أو غير مباشر ، والمدرس هو النموذج الذي يجب أن يحتذى ، فهو وحده الذي يقدر ويقوم ، ويحكم ويشجع ويكافئ ويعاقب . اذن لقد ظل المدرس طوال الوقت الشخص الذي يتخذ القرار ، ويحرك اللعبة ويتدخل بالتبديل والتعديل والتقويم •

وهذا النوع من العلاقة التسلطية لا يهيء الفرصة للاستفادة من طاقات وامكانيات الفرد والجماعة • وأسوأ ما يؤدي اليه هذا الوضع هو أن يبقى الدارسون في حالة شبه عجز عن التعبير بمجرد خروجهم من الفصل ، أننا نحقق نتائج باهرة في المختبر وهزيمة خارجه ، وفي الظاهر قد تبدو النتائج مشرفة في المستوى الأول ، غير أن المشكلات والصعوبات تبدأ في الظهور عند الانتقال الى المستوى الثاني •

أما النوع الثانى من العلاقة بين المدرس والدارسين فهو موقف التساهل أو التسبب من جانب المدرس ، ومثل هذا النوع نصادفه فى الدروس التى تسمى : دروس المصادفة ، فالمجموعة تعمل وتتحدث عما تريد بالوسائل التى تختارها ، وقلما يتدخل المدرس ، وفى مثل هذا المناخ فان الذى يقود العملية ويحرك الخيوط هو المصادفة أو المتفوقون فى المجموعة ، فالذين يتحدثون لا يتغيرون ، والموضوعات لا تتغير ، والأقوياء هم الذين يوجهون كل شئ ، ويوجهون أنظار الجميع نحو اهتماماتهم الشخصية .

والخطر الثانى الذى لا يقل عن الأول والنتائج عن هذا التسبب فى مرحلة الاتصالية يتعلق بالمدرس ، فهو يتقبل نوعية سيئة من التعبيرات فى بداية هذه المرحلة ، لأن عدم تدخله وسكوته معناه الرضا عن الأخطاء المرتكبة بل وتشجيعها .

أما الخطر الثالث لسياسة التسبب أو ترك الحبل على الغارب ، فانه يتعلق بمستوى اللغة . صحيح أن من التماذى فى التفاؤل أن يتوقع المدرس من الدارس أن يتمكن مرة واحدة من توظيف مكتسبات اليوم ومقابلتها بالمعلومات السابقة ، حينئذ سيحدث نوع آخر من الردة أو التراجع ، صحيح أن الدارسين قد يتمكنون من التعبير التلقائى ولكن بالحد الأدنى من معلوماتهم اللغوية ، وسيتوهمون أنهم قادرون على الاتصال . وتكون النتيجة أن هؤلاء الدارسين لن يعبروا بطريقة صحيحة ، ولن يلقوا التقويم المناسب ، وعلى ذلك فسيصادفون صعوبات كبيرة فى التعبير فى المستوى الثانى .

نخرج من ذلك كله الى أن نوع العلاقة الذى يتلاءم مع طرق التدريس السمعية الشفوية هو العلاقة الديمقراطية ، فالمدرس له دوره المعترف به ولكنه

دور خفى ويتسم بالفطنة ، ان سلطته « ترجع الى كفايته اللغوية فقط » فكل طالب يعرف أنه يستطيع أن يقول ما يريد ، حتى ولو كان رأيه مخالفا لرأى المدرس .

لذلك سنجد أن من واجبات المدرس فى مرحلة الاتصالية أن يراقب ويضبط ، أكثر من أى وقت آخر ، انفعالاته وردود فعله الشخصية حتى لا يثبط همم الدارسين ، ويمزق شبكة العلاقات بين الدارس وزميله .

نخلص من ذلك الى أنه تأتى فترة خلال الدرس يشعر فيها الدارس أنه مقبول من المجموعة ومن المدرس ، وأنه يحظى بالتقدير والاحترام ، فى هذه اللحظة فقط يعرف أنه يستطيع ان يدلى برأيه حينما يريد ، وأنه يستطيع أن يفعل ذلك مستعملا خصيلته اللغوية المحدودة ، وعند ذلك فقط يمكن أن نتحدث عن الابداع أو الابتكار .

ولكن هل معنى ذلك أن هذه العلاقة الديمقراطية قاصرة على مرحلة الاتصالية ؟ طبعاً لا ، إنها أشبه بالمناخ الذى يجب أو يحسن بالمدرس أن يوفره فى الفصل من أول يوم ، من أول الدرس ، فالمدرس هو الذى يجب أن ينظر الى الخطأ على أنه شئ ومن حق الدارس ، فإذا كان الطالب الانجليزى أو الفرنسى يعرف أن من الطبيعى أن يقول « الكلم » بدلا من « القلم » ، فإنه يشعر بالحرية فى أن يحاول أن يصحح خطأه بنفسه ، وهو ما نسميه بالتقويم الذاتى دون أن ينتابه الشعور بالذنب ، أو ينظر اليه الآخرون على أنه مذنب ، وهكذا يتضح لنا مدى أهمية موقف المدرس .

وسنحاول الآن من خلال بعض الأمثلة تحديد الدور يجب أن يلعبه المدرس فى مرحلة الاتصالية .

## ٦ - بعض الاقتراحات لمرحلة الاتصالية :

كيف يبدأ ، أو بمعنى أصح كيف يفجر المدرس مرحلة الاتصالية ؟

ان الاتصالية الناجحة هي التي تبدأ بين الدارسين في الفناء وتستمر داخل جدران الفصل .

ولما كان الهدف من الاتصالية هو توظيف المكتسبات اللغوية عند الدارس إلى أقصى حد ممكن ، فلن نستطيع أن نقدم إلا بعض الوسائل لتنفيذ ذلك ، وعلى المدرس أن يحدد النقطة أو النقاط التي تنطلق منها مجموعة دراسية معينة لبدء الاتصالية .

وسنعرض فيما يلي مثالا ومن خلاله نستطيع أن نحدد المواقف التي يمكن للمدرس أن يتخذها خلال هذه المرحلة .

### المثال (١) :

( الفصل يتكون من مجموعة من المبتدئين الحقيقيين في مستوى متجانس في اللغة ، فيهم الفنيون والمهندسون وبينهم طبيب ) .

المدرس مخاطبا أحد الدارسين : يا فلان ، هل لك أبناء ؟

الأب : نعم . ولد وبنت .

المدرس : هي ابنتك تمشي جيدا ؟

---

(١) هذا المثال واقعي ، فقد حدث بالفعل في دورة لتعليم اللغة لغير أهلها .

( وهنا تنطلق ضحكات من هنا وهناك ويميل دارس على آخر يهمس له في أذنه ، ويشير ثالث الى زميل رابع وهكذا .. ، فقد أدرك الدارسون ما يريد أن يصل اليه المدرس وهو تمثيل مشهد لزيارة الطبيب ) •

الأب : أيها الطبيب ، ابنتى لا تمشى جيدا ، انظر قدمها اليمنى •

الطبيب : لا شى فى قدمها ، ولكن الحذاء صغير جدا •

تلا ذلك سلسلة من الاستشارات للطبيب ، وطوال هذه الاتصالية كانت تسمع الضحكات وتجرى المناقشات الثنائية بصوت خفيض بين الطلاب باللغة الأم أحيانا وقد استمر هذا التموين ساعة •

وقد تركز دور المدرس فى هذه الاتصالية على الآتى :

١ - تذكير الطلاب بالمفردات المكتسبة من مثل الأفعال التى يمكن استعمالها استعمالا جيدا : يمشى ، يرى - يسمع - والتى استعملت فى السياق الجديد •

٢ - تحسين التعبير بمساعدة الدارسين على استعمال صيغ أكثر دقة :

الطالب : ابنى لا يأكل ، لا يتكلم ، زوجتى تكلم الطبيب •

( بعد التنقيح : ابنى لا يأكل ولا يتكلم ، فاقصلت زوجتى بالطبيب ) •

٣ - تقويم بعض الأخطاء :

الطالب : يا طبيب ← أيها الطبيب •

الحذاء قصير ← الحذاء صغير •

٤ - استغرق تدخل المدرس بضع دقائق ، وقد قام الطلاب بتقسويم الكثير من الأخطاء .

## ٧ - دور المدرس في مرحلة الاتصالية :

من خلال المثال السابق نستطيع أن نقول أن دور المدرس في هذه المرحلة يتركز بصفة خاصة على اللغة التي يستعملها الدارسون ، ومع ذلك يتضمن تدخله أهدافا ثلاثة :

— ضمان حد أقصى من توظيف مكتسبات درس اليوم .

— ضمان التوظيف المستمر للمعلومات السابقة .

— تقسيم الأخطاء ، وتكملة شروح يتبين أنها غير كافية .

أما فيما يتعلق بمكان المدرس في المجموعة فعليه أن :

— يتنبه إلى أن كل طالب يشارك في هذه المرحلة وذلك بالتخفيف من أن اندفاع الذين يحاولون الاستحواذ على الانتباه من ناحية ، وتشجيع الخمولين والعناصر الضعيفة وذلك بطريقة خفية دون إحراج .

— تسهيل الحوارات بين الدارسين ، وذلك بعدم التدخل ضد التيار للتهيئة أو للزجر في وقت غير مناسب .

وبذلك فعلى المدرس أن يتقبل ارتكاب الدارسين للأخطاء دون تدخل من جانبه وهو جالس بين الدارسين الذين قد يصل بهم الأمر إلى نسيانه تماما والتحدث عنه مع أنه أحد شخوص الحوار أو الموقف ، ولا مانع من اعتباره شخصية نسائية :

— انظر ، هذه السيدة الجالسة هناك ، من تكون ؟

— أوه ، انها الجدة •

— ماذا تفعل ؟

— أظن أنها تشتغل بالآبرة •

هذا المثال يكشف عن مدى الاستقلالية الكلامية التي تحققت للدارسين بالنسبة للمدرس •

والسؤال الذى يفرض نفسه الان هو متى وكيف يتدخل المدرس ؟

بمجرد أن يبدأ التمثيل أو المحادثة أو اللعبة ، يلزم المدرس الصمت ، لكنه يرى كل شيء ويسجل الأخطاء ، ويلاحظ وسائل التعبير المستعملة ، ويجتهد في إثراء هذا التعبير في اطار مكتسبات المجموعة ، وبعد لحظات تتراوح بين دقيقة وعدة دقائق منتهزا فرصة وقت ضائع أو لجوء الدارسين اليه لاعطاء دفعة للحوار يقوم المدرس باستعراض للخطوط العريضة لما تم عمله • ويكون ذلك بمساعدتهم في العثور على وسائل أدق في التعبير ، وخلال تمثيل المشهد يستطيع أن يلخص المقطع • صحيح أن مثل ذلك قد تم في مرحلة سابقة ، ولكن في حالة الاتصالية يجب أن يكون ذلك كله مضموبا بالحياة والابداع من جانب الدارسين •

وعلى المدرس أن يظهر براعة فائقة في اختيار الأخطاء التي يقومها ، فإذا كانت الغالبية العظمى من الدارسين ترتكب هذا الخطأ فعليه أن يتناول معهم هذه الظاهرة بالتدريب والضبط في وقت لاحق ، أما اذا كان مرتكب الخطأ دارسا واحدا فالمدرس يشير الى الخطأ ويقوم الدارسون بالتقويم • وأما اذا كان عدد كبير من الدارسين يجدون صعوبة في نقطة معينة وطلبوا مساعدة المدرس ، فلا يجبه أن يتزدد في مراجعة هذه النقطة • على أية حال ، أهم شيء بالنسبة للمدرس في هذه المرحلة هو ألا يفرض نفسه على الدارسين •

والغريب أن المدرسين يبالغون في الخوف من أمرين متناقضين ويعتبرانهما علامة سلبية ، إلا وهما الفوضى والصمت ، والحقيقة أن هذا الموضوع يختلف النظرة اليه بالنسبة للراشدين والأطفال .

ولكن الحلول قد تكون واحدة ، ففي بعض الأحيان يكون من الأفضل عدم التصدي للفوضى وتركها تأخذ مجراها ، لأن الراشد الذي تدفعه الرغبة الشديدة لتعلم اللغة الأجنبية ويخصص لها الساعات الطويلة من وقته كل يوم ، لا يجب أن يضع فيما لا يفيد ، وسرعان ما تنتبه المجموعة الى ذلك وتعيد النظام . أما فيما يتعلق بالصمت ، فقد يكون فرصة للانتقال الى لعبة أخرى ، أو ذريعة لاستئناف العمل وانتقائه ، وأحيانا ننظر اليه على أن « شخصا ما » منهمك في اعداد فقرة جديدة لنا ، ان الصمت جزء من حياة الفصل ، ولا يجب على المدرس أن يعتقد أنه لابد أن يتدخل ، وفي بعض الأحيان تكفي حركة من جانبه لدفع المناقشة قدما بشرط أن تطلب منه المجموعة معاونتها .

## ٨ - أنواع التدخل من جانب المدرس وطرائقه :

أنواع التدخل كثيرة ولكنها تختلف تبعا :

- ١ - لكونه في بداية مرحلة الاتصالية .
- ٢ - لكونه داخل مرحلة الاتصالية .
- ٣ - للمجموعة .
- ٤ - لمستوى الفصل ودرجة التقدم التي حققها .

### أولا - في بداية الاتصالية :

- ١ - الهدف هو اطلاق الشرارة ، وقد رأينا أن المدرس يمكن أن يطلب من الدارسين القيام بتمثيل مشهد الدرس ، ولكن التربية الحديثة تنادي بتجنب الاستظهار الارتدادي كما أسلفنا .

يفضل في هذه المرحلة تقسيم الدارسين الى مجموعات صغيرة ( ٦/٤ ) ، كل مجموعة تقوم باعداد مشهد قصير وتقوم بتمثيله أمام الآخرين ، هذه الطريقة تحقق نتائج أفضل من قيام الدارسين بإعادة تمثيل مشهد الدرس نفسه .

٢ - يفضل أن تأتي البادرة من الدارسين ، ملاحظة عابرة يلتقطها المدرس ، ويختبرها ثم يثيرها في بداية الإتصالية ، فتصبح ذريعة لحوار ، كما أن على المدرس أن يحضر عدة أفكار يستعملها في إثارة الموقف إذا لم تأت البادرة من الدارسين .

### ثانياً - داخل مرحلة الإتصالية :

أن تدخل المدرس في بداية الإتصالية ليس اجبارياً ما دامت الإتصالية كما رأينا يمكن أن تصدر عن الدارسين أنفسهم ، أما خلال المرحلة فإن تدخل المدرس يكون اجبارياً .

ويجب أن يكون التدخل قصيراً ومجدياً ، والهدف هو دائماً واحد : جعل الدارسين يبذلون أقصى امكانياتهم اللغوية موظفين معلومات اليوم مع المكتسبات السابقة . كما يجب أن يتركز التدخل على اللغة وليس على المحتوى ، وعلى المدرس أن يتجنب فرض رأيه فيما يتعلق بالمحتوى .

كما أن فترة التدخل يجب أن تكون قصيرة جداً حتى لا تحد من حماسة الدارسين أو تقطع سلسلة أفكارهم أو تضعف من ايقاع الحوارات بينهم .

### ثالثاً - المجموعة :

من المهم أن نشير الى أن من النادر جداً أن يشاهد المدرس الإتصالية نفسها مرتين ، فتنوعاً لصفات المجموعة تختلف الإتصالية في جودة تمثيلها وفي درجة حيويتها ، كما تكون في بعض الأحيان باردة لا حماسة فيها ولا حياة .

ومع ذلك نستطيع أن نؤكد أنه بمجرد أن يشارك الدارسون مرة واحدة في اتصالية ما بطريقة لا بأس بها ، فإن اهتمامهم سيزداد في المرات القادمة في اللحظات التوجيهية التي تكون في بداية الاتصالية لأنهم سيكونون على علم باللعبة وقواعدها .

#### رابعاً - التقسيم :

من المؤكد أن هذه الاتصالية لا تنفذ قبل فترة من التدريس تقارب العشرين ساعة إذ يلزم لتحقيقها حد أدنى من الحصيلة والكفاءة لكي يتم الاتصال وينجح ، وكلما قطع المدرس مرحلة من المقرر كلما أصبح هذا النوع من التمرينات أكثر إبداعاً على أن من الأفضل أن يتركز أعداد المدرس في الدروس الأولى على التوظيف التمثيلي للمصنغ المقترحة : « أنا أسكن » « بومباي » ، فأنا هندي ... الخ ولكن من الضروري أن يخصص لهذا التمرين الحر من ٣٠ الى ٥٥ دقيقة حتى ولو كان في صورة سؤال وجواب بين الدارسين .

#### خاتمة - قيود الاتصالية :

سبق أن أكدنا على أن أفضل جوانب الاتصالية ما تم بلا توجيه من المدرس إذ يجب أن تتركز الاتصالية على المجموعة وتصدر عنها ، وقد أشرنا الى أن نجاح الاتصالية رهن بتوفر شروط معينة خاصة بالعلاقات الانسانية التي تستطيع وحدها أن تجعل الاتصال حقيقياً وتبدع عبارات جديدة لم يسبق سماعها .

ومع كل ، فمن الضروري أن نشير الى أن هذه المرحلة من الدرس ، كغيرها من المراحل ، لها قيودها ( اللغة - موقف الفصل - تركيبة المجموعة ) ومن قبيل الوهم أن نتصور أن الوجه الحقيقي الذي تتخذه الاتصالية يمكن أن ينسى كل فرد في المجموعة والى ما لا نهاية ، الوجه الاصطناعي الذي يتخذه الموقف التعليمي . أن الدارس يتعلم الكلام وهو يتكلم ، ولكنه يعرف ذلك ،

اذن هناك احساس لا يمكن أن تلغيه عند الدارس ؛ وهو أنه يشارك في لعبة مؤقتة : هي لعبة الفصل التي تنظم عملية الأداء التمثيلي والتي بدورها تأخذ بأيدي الجميع نحو التقدم .

هذا الاحساس الغامض لهذه اللغة المزدوجة هو الذي يجعل بعض الدارسين والمدرسين يرفضون الاندماج فيها والانسحاق وراءها ، ومن ثم تنشأ الصعوبات ويكون الفشل .

وهذا أيضا ما يفسر الرهبة التي يشعر بها بعض المدرسين من الاتصالية كل ما نستطيع أن نقوله الان للجميع بشأن الاتصالية هو :

( ومع كل فيجب أن تحاولوا ) .

# الفصل الثاني

## الطريقة السمعية البصرية التركيبية الإجمالية

(S.G.A.V.)

### ١ - نشأة الطريقة ومفهومها للغات :

في عام ١٩٥٣ م وضع « بيتار جوبيرينا »<sup>(١)</sup> نظريته حول الطريقة السمعية البصرية التركيبية الإجمالية<sup>(٢)</sup> ، وفي عام ١٩٥٥ م بدأ يتعاون مع بول ريفانك<sup>(٣)</sup> ، وقد كان من ثمار هذا التعاون ظهور أول دورة كبرى في تعليم اللغة الفرنسية بعنوان « أصوات وصور من فرنسا »<sup>(٤)</sup> ، وكما يدل اسمها ، كانت هذه الدورة تقوم على استعمال الوسائل السمعية والبصرية .

ومن ناحية أخرى ، وهذا هو المهم ، كانت هذه الدورة أول تدعيم للنظريات اللغوية التي انبثقت عنها<sup>(٥)</sup> .

لذلك فقبل أن نتطرق الى الحديث عن الطريقة ذاتها ، نجد من الأوفق أن نبدأ بعرض سريع لمفهوم هذه الطريقة عن اللغات : كيف تنظر هذه الطريقة الى اللغة ؟

— اللغة لا تتألف من مفردات ، وإنما هي تراكيب كل عنصر في التركيب يستمد قيمته من علاقته بالعناصر الأخرى ، يدل على ذلك اختلاف معاني الكلمة الواحدة في السياقات المختلفة ، بل ان بعض الكلمات لها معان متناقضة ، كان من نتيجة ذلك استبعاد الترجمة وعدم استعمال اللغة القومية لان كل لغة هي نظام نوعي ، ولا مجال للاستعانة بنظام نوعي آخر في تعليمها .

— اللغة لا تنشأ من فراغ ، ولا يتم تعلمها في فراغ ، فهي وليدة ظروف اجتماعية ومواقف انسانية لا حصر لها . وحتى تتمكن اللغة الجديدة من أن تشق لها طريقا وتجيد لها مكاتا بجوار اللغة القومية ، لابد أن تتزود بمجموعة من الرسائل المترابطة والمقتدخلة ، فكانت الطريقة « كلية » وعلى ذلك يستبعد التحليل العقلي قبل اكتساب حصيلة لغوية معينة .

— تتفق الطريقة مع معظم الطرق الحديثة في اعطاء الأسبقية أو الأولوية للجانب الشفوي وتأخير الكتابة ، فالكتابة في البداية تفقد المعنى الكلى ، فهي تدفع الى التحليل ، وتعطل الفهم ، لذا يجب ارجاؤها ، كما هي الحال بالنسبة للغة القومية ، فالطفل يسمع أولا ، ثم ينطق ، وقد تبدو الكتابة معينة في أول الأمر لكنها تعود المبتدىء على الاعتماد عليها وعدم الفهم بدونها .

— عملية السماع عملية مركبة ، وعندما نسمع أصواتا لا نستقبل منها سوى بعضها ، واستقبال الكلام لا يقتصر على الأذن ، ولكن تتدخل فيه عوامل أخرى شبه لغوية كالإيماء والحركة ، وعلى ذلك ففى حالة المعوقين بالسمع نحاول أن نجعلهم يسمعون باستخدام قوى أخرى غير التى فقدوها .

— ويجب أن نعترف بأن الشخص الذى يتعلم لغة أجنبية هو أصم بالنسبة لبعض أصواتها ، بسبب عدم تكيف الغربال ( الفلتر ) الأذنى مع أصوات اللغة الجديدة ، كل ذلك يوضح الأسباب التى تجعل الدارس الجديد للغة جديدة يصر على ألا يؤدي الأصوات التى نكررها له أداء سليما ، كل ذلك وضح أيضا اختلاف تقليد الشعوب المختلفة لأصوات الحيوانات والطيور ، صياح الديك مثلا لا تقلده الشعوب المختلفة بنفس الطريقة ، لسبب بسيط وهو أنها تستقبله بصور مختلفة .

— عملية الاستقبال أو الاستماع تشغل مكانة هامة في تعليم اللغة ، ويجب عى الأصوات الصعبة في تراكيب مناسبة تساعد على تمييز هذه الأصوات

كذلك فإن الدققة في أداء أو تقليد التركيب التنغيمي<sup>(١)</sup> أهم من نطق الأصوات السليم ، وعلى ذلك ففي حالة تصحيح النطق لا يجب تحليل التراكيب أو تجزئتها ، وإنما يجب احترام التركيب ، كما أن عملية تمثيل الأصوات وانتقان النطق لا بد لها من وقت لكي « تنضج » • وهذا لا يتم الا بكثرة المحاولات<sup>(٢)</sup> •

## ٢ - الوسائل الفنية :

لا شك أن أفضل طرق التدريس ( خصوصا اللغات ) هي الاقتراب ما أمكن من الواقع الحي لمادة الدراسة ، وانطلاقا من هذه الحقيقة تحاول الطريقة أن توفر لتدريس اللغة كل ما يمكن من العناصر التي تفي بهذا الغرض ، ولما كانت اللغة ، من وجهة نظر معينة ، حديث أو أحاديث تتم خلال مواقف إنسانية ، فقد لجأت الطريقة الى استعمال الأصوات والمواقف ، ولما كان من الصعب نقل كل الأصوات والمواقف الى داخل حجرة الدرس ، فقد استعاضت عن العنصر الأول ( الأصوات ) بالتسجيل الصوتي ، وعن الثاني بالصور ، اذن تستعمل الطريقة عبارات صوتية ثابتة وهذا لا يتحقق الا بالمسجل ، ثم بديلا للمواقف الانسانية وهو الصور •

وبالنسبة للأصوات يجب أن يتم تسجيلها عن طريق أشخاص من أهل اللغة ، وهذه الأصوات هي التي يستمع اليها الدارس ويكررها ، والأستاذ يجب ألا يكرر بصوته خوفا من تحيير التركيب التنغيمي • وبالذات في محاولات تصحيح النطق ، خصوصا اذا كان الأستاذ من غير أهل اللغة •

أما عن الصورة ، فعن طريقها يفهم الدارس العبارة ، والصورة تحقق عملية الفهم دون التحليل الذي تؤدي اليه الترجمة •

ومن مواصفات الصورة أنها يجب أن تكون بسيطة مجردة عن العناصر التي لا لزوم لها ، حتى لا تشتت انتباه الدارس ، كذلك يجب ألا تكون مطابقة

للعبارة مطابقة تامة حتى لا تدفع الى الترجمة اللا ارادية ، وحتى تدفع الدارس الى بذل شئ من الجهد الذهني في محاولة الوصول الى ادراك المقصود منها .

ومن الجدير بالذكر أن فهم المعنى ليس هو المشكلة ، بل الهدف الأكبر هو تحقيق حسن الاستقبال وحسن الأداء مع التقيد بالتعليم والايقاع .

ومن ناحية أخرى يجب أن يساعد « المنظور » على تألف الطالب مع عالم اللغة الجديدة ، فالمعيشة في الجو الجديد تساعد كثيرا في تجنب الترجمة اللا ارادية . والطالب ، وهو يشاهد الشاشة ، ويجب أن يشعر أنه في مجتمع آخر ، وأنه يعيش حياة أخرى ، وأنه ليس سائحا « يشاهد من بعيد » بل يجب أن يصبح هو نفسه شخصية من شخصيات الموقف أو على الأقل ممثلا من أبطاله<sup>(٨)</sup> .

وقبل أن تترك الحديث عن الصور ، نشير الى أن عملية تصميم هذه الصور تستلزم موهبة كبيرة ومعرفة تامة بعادات وشمائل الناس وتصرفاتهم<sup>(٩)</sup> ، فالصور تلعب دورا خطيرا ، فعن طريقها يكشف الدارس المناظر الطبيعية ، ويتعرف على المدن ويعرف الأوساط الاجتماعية والناس الذين يتعلم لغتهم ، وقد يعيش بينهم في يوم من الأيام . ولذلك فإن الصور الخاصة بمنهج لتدريس لغة معينة لا تصلح لتعليم لغة أخرى<sup>(١٠)</sup> .

أما من حيث النصوص فهي تتألف من ثلاثة أقسام :

- ١ — نصوص الحوارات الأساسية .
- ٢ — نصوص الأنماط للتركيز على القواعد والتراكيب .
- ٣ — نصوص خاصة بمعالجة بعض الصعوبات الصوتية .

## ٣ - الدرس الصفري :

لما كانت الطريقة تتضمن الكثير من عناصر التجديد في تعليم اللغات مما يناقض المفاهيم الشائعة وبالذات المعتقدات القديمة في هذا المجال ، فقد رأى أن يكون الطلبة على علم مسبقا ، وقبل الدرس الأول ، بهذه الحقائق ، وذلك حتى لا يفاجئهم كل جديد في الطريقة ، وحتى لا يضطر الأستاذ أن يعطل الدرس من آن لآخر ليشرح وجهة نظره ، أو رأى الطريقة في هذا الأمر أو ذاك ، وتحقيقا لهذا الهدف ، وهو سير الدرس في جو ملائم لا يشوبه القلق أو الاضطراب ، يقوم الأستاذ بتعريف الطلبة بما يجب عليهم أن يفعلوه وما يجب عليهم ألا يفعلوه ، ضمانا لتحقيق أكبر قدر من الفائدة . وتلقى هذه التعليمات ، أو كما يسمونها « الدرس الصفري » باللغة الأم للطلبة ، وإذا كان الأستاذ لا يجيد هذه اللغة ، فمن الممكن أن يستخدم وسيطا أو لغة وسيطا ، كذلك من الممكن أن تترجم هذه التعليمات إلى اللغة الأم للطلبة وتوزع عليهم قبل الدرس الأول ، وأهم ما تتضمنه هذه التعليمات النقاط الآتية :

١ - أن الطريقة ستكون شفوية بصفة أساسية في البداية ، لان الهدف الأول هو تربية السمع ، فأخطاؤنا في النطق ناتجة في أغلب الأحيان عن صممنا بالنسبة لأصوات اللغة الجديدة ، أما الكتابة ، فتأتي في مرحلة لاحقة ، وممنوع كتابة المذكرات في البداية .

٢ - أن الطريقة كلية : المفردات والقواعد والأصوات ، يتم تعليمها « بالتقريب والتدرج على مراحل » .

٣ - أن الطريقة مخصصة للمبتدئين ، أو المبتدئين المزيفين ، بشرط وجود تقارب في مستويات الدارسين .

٤ — يجب على الطلبة الاشتراك في الخطوات والنظر جيدا الى الصورة وإرهاف السمع ، ومحاولة الفهم ، وعدم الترجمة لأنفسهم وعدم الترجمة للآخرين .

— أن الطريقة تتطلب صبرا ومثابرة .

— تكرار النموذج الصوتي بدقة وأمانة .

— الاكتفاء بالفهم الاجمالي في البداية .

— عدم التبرم بتشدد الأستاذ في مطالبته بأداء التركيب التتبعي واليقاع بدقة .

— عدم اعتبار الوقت الذي ينفق في التكرار مع الآخرين وقتا ضائعا ، لأن هذا التكرار يساعد على طبع التراكيب وتثبيتها عند الجميع .

— عدم الشعور بالخرج من الوقوع في الأخطاء ، فالتعلم مع الخطأ خير من الصمت .

وأخيرا ، فإن هذا « الدرس الصفر » أو هذه التعليمات لا يكتفى الأستاذ بالمقائنها مرة واحدة ، وإنما يعود اليها كلما دعت ضرورة أو عرضت مشكلة .

٤ — خطوات الطريقة أو مراحل الدرس :

مع ترك الحرية للأستاذ لتكييف الطريقة مع طبيعة الدارسين وظروف الدراسة ، هذه هي الخطوط العريضة للدرس :

## ١ - العرض :

عرض الحوار كاملا مع الصور لتحقيق فهم اجمالى للموقف ( أخذ فكرة عامة عن الدرس ) ويستحسن اعادة هذا العرض مرة أخرى ، فى هذه المرحلة يقوم الطالب بثلاث مهام :

— التعرف على الأشخاص من خلال التمييز بين الأصوات •

— التعرف على المادة التى سبق تحصيلها ويجرى تقديمها الآن فى

صور جديدة •

— محاولة فهم الجديد •

اذن ، فالطالب يكون ايجابيا حتى فى هذه المرحلة التى تبدو سلبية بالنسبة له •

## ٢ - التكرار :

عرض الحوار والصور مرة أخرى ، ولكن فى هذه المرة يتوقف العرض بعد كل وحدة ، أى بعد كل صورة وصوتها ، ويطلب الأستاذ من بعض انطبة تكرار ما سمعوه ، وذلك فى حضور الصورة •

— وفى الغالب لا يكرن الأداء فى هذه المرحلة مثاليا من حيث الدقة ، ولكن لا يهم ، فليس هذا هو الهدف الآن •

— يجب أن تتم هذه المرحلة بسرعة ، ولا يتوقف الأستاذ لتصحيح النطق ، بل يكتفى بالتقويم بقوله « نعم » للطالب الذى يوفق و « لا » لغيره ، أو يكتفى بالارشاد •

— هذه المرحلة تعرف الأستاذ بما أجاده الطلبة حتى لا يتوقف عنده بعد ذلك •

— يكون التركيز في هذه المرحلة على احترام التركيب التنغيمي والابقاع وليس على احترام دقة الأصوات •

### ٣ — الشرح :

عرض الصور والأصوات مرة أخرى للتحقق من أن جميع الطلبة قد فهموا بطريقة اجمالية كل العبارات الواردة • ويقوم الأستاذ بشرح الغامض بشتى الوسائل فيما عدا الترجمة والتحليل والكتابة •

ومن الوسائل المساعدة في الشرح : عناصر الصورة ، الحركة ، الایماء ، ربط الجديد بالمكتسبات السابقة •

عملية الشرح يجب ألا تستغرق أكثر من عشر الوقت المخصص للدرس •  
يراعى عدم الخلط بين مرحلة الشرح ومرحلة الاستثمار التي تستأتى بعد ذلك •

على أية حال لا يمكن تجنب بعض النقص في الفهم ، وهذا يمكن علاجه فيما بعد ، كما يحدث بالنسبة للغة الأم •

### ٤ — الحفظ ( الاستثمار ) :

هذه المرة يعاد عرض الصور واحدة واحدة ، ولكن بدون الصوت المصاحب ، وعلى الطالب أن يتذكر العبارة المصاحبة ويكررها • في هذه المرحلة أيضا يجب التركيز على التركيب التنغيمي والابقاع •

### ٥ — الاستثمار :

وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الأساسية ، ولا تتم الفائدة من الطريقة بدونها ، ففيها ينتقل الطالب من طور التكرار الى طور الابداع أو الخلق ،

وهذه المرحلة تتطلب من الأستاذ خيالا واسعا وسعة أفق وحسن تصرف ، ويتم الاستثمار بوسائل شتى منها :

— **التمثيل :** يقوم عدد من الطلبة بتمثيل الموقف بمساعدة الصور أولا ، ثم بدونها ، ولا يستعمل المسجل الا للمقابلة في مجال التركيب التتبعي والايقاع .

— **مناقشة حول الصور :** حيث يعرض الأستاذ بعض الصور الغنية بالايحاءات لتكون مادة لبعض الأسئلة . وفي مرحلة متقدمة يمكن أن يقوم بعض الطلبة بدور الأستاذ في توجيه الأسئلة ، ويقتصر الأستاذ على التحريك والمراقبة .

— **أسئلة خارج مواقف الصور :** واستخدام التراكيب في مواقف جديدة مشابهة .

— **استثمار بدون صور :** ويكون ذلك بمحادثة — من خلال الحوار — حول موضوعات شتى ، وهنا تستعمل المعلومات المكتسبة بالاضافة الى معلومات جديدة .

— **تحويل الحوار الى سرد :** هو تمرين هام خصوصا وأنه يعد للغة المكتوبة ، ويقوم الطلبة بذلك بمساعدة الأستاذ .

— **تحويل السرد الى حوار :** فيستمع الطلبة الى نص قصير يتكون من مكتسبات معروفة ، يقرأه الأستاذ مرة أو مرتين أو بمساعدة المسجل ، ثم يطلب من مجموعات من الطلبة صياغة الحوار البديل لهذا النص ، ويتعاون أفراد كل مجموعة في هذا العمل ، ولكن مثل هذا التمرين يبدأ استعماله بعد عدد كاف من الدروس وبعد الانتقال الى مرحلة الكتابة .

— **تكملة نص :** يُقوم الطلبة بتكملة نص معين يكون اما في صورة حوار أو سرد ، ثم تقابل مختلف التكملات ، وتبدأ عملية النقد ، وفي النهاية يوضع نص نهائي مأخوذ من مختلف الاقتراحات •

### — الاستعمال الحر :

يكون هذا التمرين في مرحلة متأخرة وبعد أن تتكون لدى الطلبة حصيلة كافية من المكتسبات اللغوية ، فيقترح الطلبة موضوعا معيناً ، أو يوحى به الأستاذ ، والأستاذ يحرك المحادثة ، ويقدم المساعدات الضرورية من عبارات ، ويصحح الأخطاء الفاحشة<sup>(١١)</sup> •

### ٥ — القواعد

الحقيقة أن اللغة كل متكامل ، واستعمالها في الحديث أو الكتابة لا يفصل بين المفردات والتراكيب من ناحية وبين القواعد من ناحية أخرى ، فالقواعد جزء لا يتجزأ من التراكيب ، وكل عناصر اللغة تتربط في علاقات وثيقة ، والمهم في عملية تدريس اللغة أن تخلق عند الطالب عادات من التسلسل والانسجام دون اللجوء الى اللغة الأم •

ويقوم تعليم القواعد من خلال تراكيب مشابهة للتراكيب الأساسية وتتعلق بها ، وهو ما نطلق عليه اسم « قواعد المواقف » أو « القواعد في صور » والأسبقية هنا أيضا تكون للغة الحديثة ، « ان أفضل القواعد هي التي تصاغ للأذن » ، أو ليس من وظيفة القواعد تسهيل عملية الاستقبال بتقرير مناطق للوقوف والاسترخاء ؟

أذن ليست هناك حصص للقواعد ، وانما تخصص لها مرحلة تعرف بـ « التدريبات النمطية النحوية » ، ويكون هذا أيضا في شكل حوار •

واذا كانت التراكيب فى الحوارات الأساسية تدور حول مواقف ، فهى فى حالة القواعد تدور حول نمط معين •

وتحدد مضمون هذه التراكيب يعود الى الأستاذ وحده ، بعد أن يتقدم مع الطلبة بفترة كافية لهضم الطريقة والتعود عليها •

### سير درس النحو :

- حوار وصور مثل الدروس الأساسية •
- عرض ( مرة أو مرتين ) •
- تكرار وفهم ، فالتدريب النمطى النحوى لا يعرض جديدا من المعلومات •
- استثمار : فى شكل أسئلة وتمارين تختلف عن التعريفات النمطية الاعتيادية •

اذن الطريقة ترفض التدريبات التركيبية الآلية أو تدريبات الأنماط التى لا تتعلق بمواقف عادية ، لأن مثل هذه التدريبات تؤدى الى الملل من جانب الطالب ومن جانب الأستاذ ، كذلك فان تراكيب القواعد تتعارض مع اجمالية الطريقة ، واذا كان تدريس اللغة يتطلب نوعا من « التبويب » فان التدريبات اذا تم تقديمها دفعة واحدة وبدون مواقف مادية ، أى فى فراغ ، لا تسمح فيها بعد بتكوين تلقائية التعبير فى المواقف المختلفة ، لذا لا يجب تعجل المراحل حتى ولو ساعدت التبويبات على تثبيت بعض التراكيب الآن فهذا التثبيت يكون مؤقتا أو مؤقتا •

ولكن هذا الرفض للتدريبات التركيبية أو النمطية ليس مطلقا ، فمن الممكن اللجوء اليها فى الحالات الآتية :

١ - قصر الفترة المخصصة للتعليم ، مما يوجب تعويض عامل الوقت  
بعامل التدريبات •

٢ - وجود ضعف ما أو ثغرة في الدرس أو في الطريقة على مستوى النحو  
والصرف •

٣ - طبيعة التعليم الأكاديمي وضروراته ، كوجود المنهج الدراسي المقيد •  
في مثل هذه الحالات ، يمكن عمل بعض التدريبات ، بل ويجب عملها ،  
ولكن مع مراعاة الآتى :

١ - أن تكون قائمة على مواقف تجنباً للملل وضماناً للتلقائية •

٢ - أن تكون عوامل للتقوية والتثبيت فقط وليست وسائل للتعليم •

٣ - أن تساعد في سد ثغرة أو علاج عيب معين •

٤ - أن تكون متبوعة بمرحلة معاكسة ، ضد التبويب ، أى مرحلة من  
التحرير والانطلاق والتعبير الحر التلقائى بدلا من أن تستمر في فراغ  
واضطناغ •

ونحن بصدد الحديث عن القواعد ، يجب ألا نغفل أن الأستاذ يعمل  
في جو متأثر بالطرق التقليدية التى تخصص دروسا للقواعد ، وأنه من  
الطبيعى ألا تلقى الطريقة الجديدة كل القبول الفورى من أولياء الأمور والزملاء  
والرؤساء والطلبة أنفسهم بعد تجربتهم مع اللغة الأم ، فيجب أن يكون  
معلوما للجميع أن الطريقة الجديدة لا ترفض ولا تستطيع أن ترفض القواعد  
ولكنها تراعى أن يأتى ذلك في حينه ، وأن يأتى على جرعات حسب الحاجة •

على أية حال فإن الطريقة لا تجبذ وضع كتاب للقواعد ، بل ترى من الأفضل توجيه الطالب الى عمل مذكرات للقواعد بنفسه ، وقصر ذلك على بعض الأمثلة •

كما أن الطريقة ترى وجوب الغاء اختبارات القواعد من الامتحانات •

## ٦ - الأصوات

مع أن هذا العنصر موجود في أقسام الطريقة الثلاثة ، إلا أن التربويين فضلوا أن تخصص مرحلة لمعالجة أو تثبيت بعض الأصوات الخاصة ، وعليه فيجب عمل حوارات ثالثة لهذا الغرض ، وهو مساعدة الطلبة على فهم وتمثل مختلف أصوات اللغة •

ومثل هذه التدريبات تتم في حجرة الدراسة أولا ، ثم في المختبر ان وجد •

وعلى أية حال لا تبدأ هذه التدريبات الا بعد سماع الأصوات عدة مرات في دروس سابقة •

أما بالنسبة لمختبر اللغة ، فإن واضعى الطريقة يجمعون على عدم جدواه بالنسبة للمبتدئين الذين لا يتمكنون من ممارسة « التصحيح الذاتى » وعلى ذلك فيجب ارجاء استعمال المختبر حتى يقوم تصحيح الأصوات في الفصل بعملية استبعاد تثبيت الأخطاء الصوتية •

## ٧ - الكتابة

تتأجل الكتابة حتى نصل الى مرحلة لا تشكل فيها رؤية الحروف مكتوبة ضررا في مجال تصحيح النطق ، خصوصا وأن الكتابة ليست هي اللغة ، بل هى محاولة فقط لتصويرها بنظام تشكيلى متفق عليه •

وكتابة اللغات تتضمن حالات شاذة كثيرة ، أى لا تتفق فيها صورة الحروف مع نطقها ، وأمثلة ذلك فى اللغة العربية كثيرة •

نضيف الى ذلك أنه اذا كان الهدف فى البداية هو تعليم الايقاع والتتغيم ، فان الكتابة لا تؤدي هذا الغرض ، بل هى تدفع الى الأخطاء •

والحقيقة ، وهى واضحة جدا عند الكثيرين من المستعربين ، أن الذى يبدأ تعلم اللغة عن طريق النصوص يصل الى درجة لا يفهم معها بدون نص مكتوب ، كذلك فهو لا يبذل جهدا كبيرا فى الاستماع ويهمل هذه الناحية ، وبعد ذلك لا يسمع بدون نص مكتوب ، أى أنه يصل الى حالة يسمع فيها بعينه لا بأذنيه ، ثم هو لا يستطيع أيضا التعبير الشفوى دون المرور بالنص المكتوب •

ومن ناحية أخرى فان صورة الكلمات تدعو الى التحليل مما يتعرض مع طبيعة الاستقبال الكلى ، وتستهلك انتباه الطالب فى مشكلات كتابية ونحوية ، فالقارئ يريد أن يفهم كل كلمة ويقابل كل كلمة بأخرى فى لغة يعرفها ، وبذلك يقع فى الترجمة الحرفية •

ولا يعنى ذلك أن الطريقة تلغى الكتابة ، ولكنها تؤجلها فقط ، بل انها لا ترى وجوبا للمواجهة أو المعارضة بين التعبير الكتابي والتعبير الشفوى ، فكلاهما وجه لشيء واحد ، أو هما وسيلتان للتعبير عن كل واحد ، والمرحلة الشفوية نحضر للمرحلة التحريرية وتعد لها ، ومن تدريبات مرحلة الاستثمار ، كما أسلفنا ، ما يتضمن تحويل الحوارات الشفوية الى سرد مكتوب أو تعليق على موقف معين ، وهو ما يمثل مرحلة انتقال الى الكتابة وتبدأ المرحلة الفعلية للكتابة من خلال مواقف أيضا ، وذلك بأعداد نصوص يفترض فيها وجود طرف ثان ، كما هو فى الحوار ، ككتابة برقية مثلا ، أو رسالة أو تقرير أو اعلان ، المهم أن يكون هناك سبب للكتابة كما سيحدث فى القراءة بعد ذلك •

## ٨ — مرحلة النصوص المتخصصة

بعد التمكن من المستوى الأولى أو اللغة الأساسية ، يمكن تناول نصوص في تخصص معين ، وقد أثبتت بعض التجارب التي أجريت في مدرسة للمترجمين<sup>(١٢)</sup> أنه تم التوصل ، باتباع طرق معينة ، الى مستوى النصوص الأدبية والفنية والسياسية والعلمية ... الخ . وذلك بعد فترة تتراوح بين ٣٠٠ و ٤٠٠ ساعة ، وبعد حوالى ألف ساعة أخرى من التخصص تمكن الطلبة من القيام بالترجمة الفورية في علوم شتى ، وللعلم فقد كانوا طلبة مبتدئين تماما .

ومن الممكن دراسة النصوص المتخصصة بعد التمكن من اللغة الأساسية وذلك باتباع التدرج الآتى :

١ — البدء بدراسة نصوص باللغة الأساسية حول موضوع التخصص على شكل حوارات أو تقارير تستخدم المفردات والتراكيب المعروفة ، مع التقليل قدر الامكان من مفردات التخصص والتي يجب تقديمها في مرحلة سابقة لعرض النص .

٢ دراسة سيناريوهات باللغة الأساسية في مادة التخصص ، وفي هذه الحالة تكون النصوص أقرب الى الواقعية ومكيفة مع مستوى الطلبة .

٣ — نصوص مختارة في مادة التخصص .

ويمكن استثمار النوعين الأخيرين بالوسائل الآتية :

— مائدة مستديرة .

— مقابلات صحفية .

— مؤتمر صحفى .

— تحرير محاضر .

## ٩ - دراسة اللغة الأدبية

تتأول النصوص الأدبية لا يبدأ قبل أن :

— يتمكن الطالب من لغة الحديث •

— يتمكن من لغة الكتابة بالأسلوب العادي •

وذلك حتى يستطيع أن يفرق بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العادي من ناحية ، ويتذوق الأساليب الأدبية من ناحية أخرى •

ومن هذا المنطلق لا تقدم النصوص الأدبية كمناذج للتقليد ، وإنما نماذج ممتازة أو مميزة •

ومن ناحية أخرى يجب البدء بتقديم نصوص عصرية فهي أقرب إلى لغة الحديث •

و دراسة النص الأدبي تتطلب عملا طويلا وحرصا شديدا ، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط الآتية :

١ - يختار الأستاذ الوقت المناسب لدراسة النص الأدبي ، ويفضل أن يكون ذلك بعد دراسة نص مشابه باللغة العادية •

٢ - أثناء استثمار النص المشابه ، يدخل الأستاذ المفردات الأدبية الجديدة بطريقة تبدو عفوية ، أى دون الإشارة إلى النص ، وباستخدامات مادية ، أى غير مجازية •

٣ - درس عن ( التيم ) الداخلى أو مضمون النص ، ويطلب من الطلبة أعمال الخيال •

٤ — الانتقال من الحالة المادية الى الحالة المعنوية ، ويتم ذلك داخل الفصل ، وأثناء ذلك يعطى الأستاذ بعض المفردات المعنوية المجردة ثم يكمل الطلبة العمل في المنزل •

٥ — التصحيح في الفصل يتيح للأستاذ الفرصة لتحسين مستوى الأسلوب •

٦ — ينتهى ذلك بقراءة أجمل نص أمكن عمله وتنقيحه جماعيا •

٧ — حينئذ يكون الطلبة مستعدين لتقبل النص الأدبى الأصلى ، ومن الأفضل أن يعرض مسجلا حتى يزيد من حدة الصدمة من ملاحظة الفارق بين الأسلوبين •

٨ — هذه المرحلة يتبعها مرحلة أخرى من تبادل الانطباعات •

٩ — يوزع النص على الطلبة مكتوبا ، ويقوم طالب أو أكثر بقراءته وذلك قبل الشروع في تحليله •

١٠ — فى النهاية ، يعلن الأستاذ اسم الكاتب وعنوان الكتاب ويتحدث عن مكان النص من مؤلفات صاحبه ، وعن مكانة الكاتب بين معاصريه •

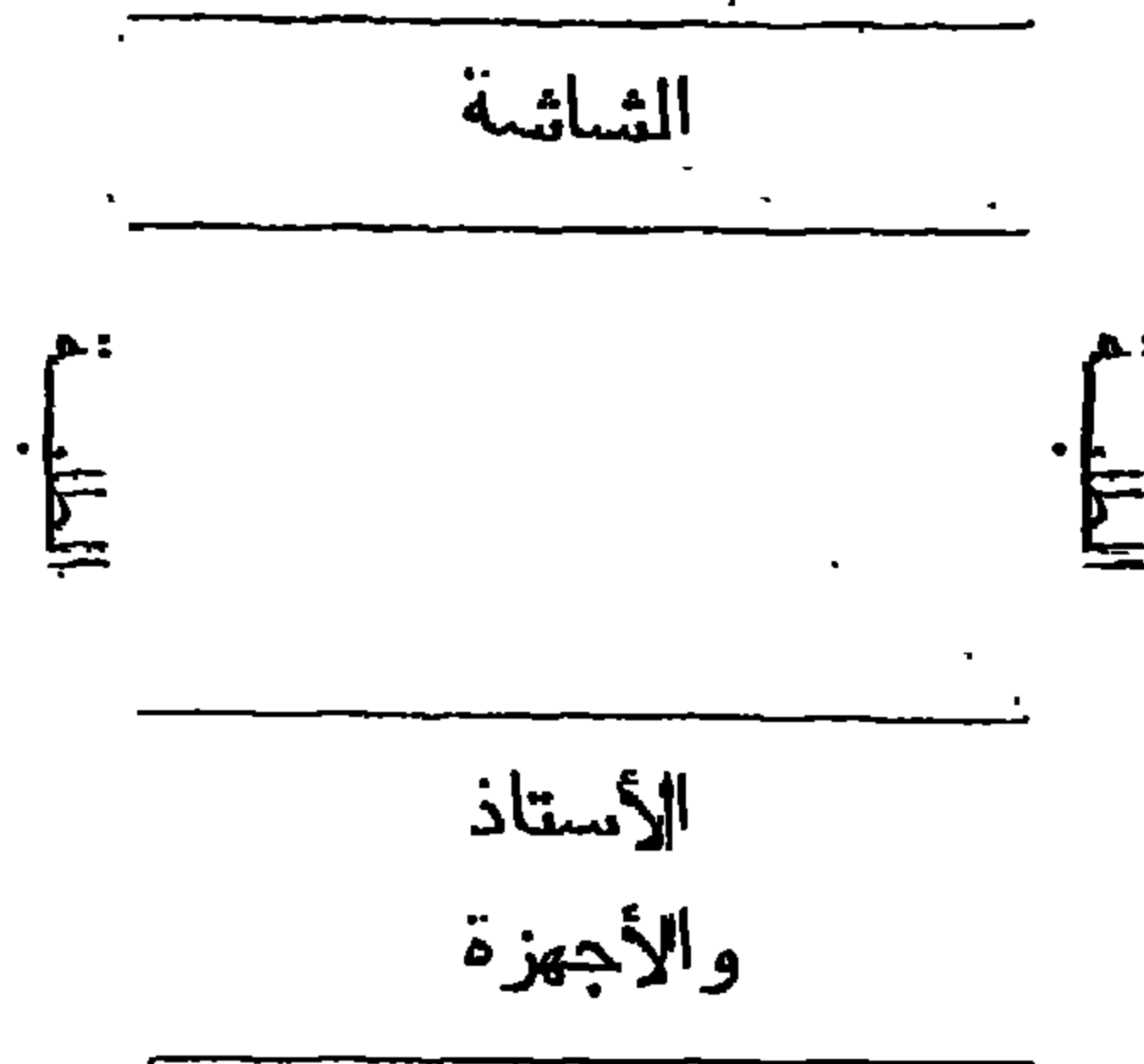
وهكذا ، وهذا شىء بالغ الأهمية ، تكون دراسة النص الأدبى هى غاية تعليم اللغة ، وليست وسيلة الى هذا التعلم •

#### ١٠ — صعوبات فى التطبيق

قبل عرض الصعوبات التى يمكن أن تعوق تطبيق الطريقة نلخص أولا أهم ما تتضمنه من مزايا :

بعد حوالى ثلاثمائة ساعة ( من ٢٥٠ : ٣٥٠ ) يتمكن الدارسون من اكتساب القرائيب الأساسية اللازمة للتعبير فى مختلف الموضوعات العامة مع يسر فى التحصيل وسهولة فى النطق •

- ويتمثل الطالب المسادة خلال دورة تتضمن خمس ساعات أسبوعيا .
- كما أن الطالب لا يتخاذل ، بل يشعر بالتقدم المستمر السريع .
- كذلك فهو يشعر بفائدة ما يتعلم لأنه يطبق المكتسبات على الفور . فهو منذ الدروس الأولى يناقش الأستاذ والزملاء .
- هذا بالإضافة الى أن الدروس تتم في جو من المتعة والاسترخاء بعيدا عن قيود الدراسة التقليدية ، فالطلبة يجلسون في حلقة على كراسي مريحة وليس هناك مكاتب تعوق حركتهم كما أن عددهم لا يزيد على العشرين .



واذا انتقلنا الى الصعوبات التي يمكن أن تسيء الى التطبيق وبناتالي تؤثر على النتائج ، وجدنا أن أهم هذه الصعوبات هي :

#### ١ - عدم توفر المادة :

من نصوص أساسية وتدريبات نحوية ونصوص تصحيح النطق ، وخصوصا ما يتعلق منها بالانتقال الى مرحلة الكتابة ، كذلك عدم وجود كتاب المعلم .

## ٢ - سوء اختيار المواقف :

فلا تكون مثيرة ، كلها أو بعضها ، ولا تأتي متفقة مع المستوى العقلي للدارسين ، فقد جرت العادة على استخدام مواقف ضبائية مصاغة أصلا للأطفال ، كذلك فإن استمرار وجود الشخصيات المعينة يبعث على الملل .

٣ - معارضة أولياء الأمور والمسؤولين والزملاء ، وعدم توفر الساعات اللازمة للدراسة والتدريب في ظروف الدراسة الأكاديمية .

٤ - عدم تمثل الأساتذة للطريقة وإهمالهم لبعض جوانبها خصوصا الجوانب الهامة كمرحلة الاستثمار ، كذلك الجمود في تطبيق طريقة من المفروض فيها المرونة ، نضيف الى ذلك الجهل بروح الطريقة « الاجمالية » بادخال تمرينات تحليلية والخلط بينها وبين الطرق الأخرى التي تستخدم من الوسائل ما يدعو الى التحليل ، وأخيرا إهمال عامل ( الديناميكية ) أو الحركية بين الطلبة وبين الأستاذ وبين الطلبة وزملائهم في مراحل التدريس .

٥ - نقص الدورات التربوية وعدم جديتها ، والاقتصار فيها على دراسة القشور فقط ، والانبهار بمظاهر الطريقة دون الاهتمام بأهم ما فيها وهو الناحية النفسية في تعلم اللغة وعنصر الصوت والتركيب التنغيمي والايقاع ثم مرحلة الاستثمار .

## ١١ - انتقادات الطريقة والرد عليها

لما كانت الطريقة تتضمن الكثير من عناصر التجديد مما يتعارض مع المفاهيم التقليدية ، فقد وجهت للطريقة بعض الانتقادات ، نرى من الانصاف أن نشير اليها ونحاول الرد عليها :

يقول البعض ، ويبدو للبعض أيضا ، أن دور المدرس في هذه الطريقة ضئيل ، وأنه مجرد آلة أو بمعنى أصح مشغل للآلات والأجهزة ، وكأن الفائدة

لا تتم للطالب الا اذا سأل عرق المدرس ، فعلى الرغم من أن العبرة ليست بحجم ما يبذله الأستاذ من جهد وانما بحجم ما يحصله الطالب من فائدة ، الا أن المدرس ليس مجرد آلة ، بل العكس هو الصحيح ، فكل شيء يرجع اليه ، فهو المنظم لكل كبيرة وصغيرة ، وهو المقتن للمادة المعطاة والجرعة المناسبة ، وهو الذى يختار التمارين المناسبة لعلاج كل صعوبة أو مشكلة .

كذلك يتهمون الطريقة بأنها طريقة أرسقراطية باهظة التكاليف ، والحقيقة هى أن الأجهزة اللازمة لتنفيذ الطريقة : آلة عرض + مسجل + أشرطة + شرائح ، لا تزيد على عشر التكاليف اللازمة لاقامة حجرة فى مختبر اللغة لاثنى عشر طالبا ، أى أن حجرة المختبر تكلف عشرة أضعاف حجرة الدراسة .

## الهوامش

(١) Peter Cuberina  
أستاذ اللغويات الشهير بمعهد اللغويات  
بجامعة زغرب بيوغسلافيا .

(٢)  
ويرمز إليها بالحروف الأولى S.C.A.V.

(٣) Paul Riv  
أستاذ بمدرسة المعلمين العليا بسان كلو بفرنسا .

(٤) Voix et Ihaces de France

(٥) بالإضافة الى تجربة معهد زغرب ، قام ( جى كابيل ) الفرنسى فى عام ١٩٥٨ م بتجارب مماثلة فى مدينة الرباط ، ثم تم تحويل كتابه فى تعليم اللغة الألمانية الى دورة تقوم على الطرق السمعية البصرية .

(٦) نقصد بالتركيب التخيلى Intc Nation

(٧) انظر فى هذا الموضوع مقال «بول بيرينا» بعنوان « دور الكلمة فى الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية » فى دورية ( اللغة الفرنسية فى العالم ) Le Francais dans le Honde العدد رقم ( ١٠٣ ) ، عام ١٩٧٤ م

(٨) فى هذا الصدد ننصح بأن يحاول الدارس أن يحيط نفسه بجو بيئة اللغة التى يتعلمها عن طريق بعض الصور التى تعكس هذه البيئة او بعض عناصر الديكور المميز لها .

(٩) فالعربى مثلا يكتب من اليمين الى اليسار ، ويعبد الأرقام على أصابعه مبتدئاً بالخنصر بعكس الأوربى الذين يبدأ بالابهام ، وهناك حركات معينة وإيماءات تختلف دلالاتها من مجتمع لآخر .

(١٠) انظر فى هذا الموضوع :  
C. Malandain., Utilisation des films fixes

(١١) انظر فى هذا الموضوع :  
J. Klein, L. Exploitation de la Leson dans la Methode (S.C.A.V),  
R.P.A. 12, 1969, 3-17.

(١٢) مدرسة المترجمين بمدينة مون بفرنسا Ecole d'interprètes de Hors.



## الفصل الثالث

### الصوت والصورة في تعليم اللغات الأجنبية



تعتبر علاقة الصوت والصورة بالطرق السمعية البصرية علاقة عضوية لا علاقة اضافية<sup>(١)</sup> ، لذلك كان لابد أن نبدأ بتحديد الأسس والأهداف التي تقوم عليها هذه الطرق ، ففي ضوء هذه الأسس والأهداف يتحدد دور الصوت والصورة .

### أسس الطرق السمعية البصرية وأهدافها :

✳ تمكن الطالب من اللغة الجارية بقدر كاف مع التركيز على لغة الحديث<sup>(٢)</sup> ، فاللغة اذن تعتبر وسيلة اتصال مع وجود اختلافات في الاستعمالات<sup>(٣)</sup> .

✳ لتعويد الطالب على الاستعمالات المختلفة للغة وعدم تزييف حقيقة الاتصال ، لابد من عدم فصل اللغة عن الظروف العادية لاستعمالها ، وبنوع خاص عدم اغفال « المواقف » التي تفجر الكلام .

✳ عملية الاتصال اللغوي تعتبر في الواقع كلا لا يتجزأ ، يتضمن عناصر كلامية ، ولكن هناك عناصر أخرى تسهم في هذه العملية بمقدار ما تحمل من معان تدخل في إطار الرسالة الكلية<sup>(٤)</sup> .

✳ اذن لابد من « تغريب » الدارس أو نزعة من بيئته ، والعمل على منع القياسات الدلالية من القيام بين اللغة الأم واللغة الجديدة<sup>(٥)</sup> .

وعلى ذلك فان دور الصوت والصورة يجب أن يتحدد في ضوء هذه الأهداف وهذه الأسس •

### وظيفة الصوت :

الكلمة سواء كانت منطوقة أو صادرة عن جهاز تسجيل ، تمثل المظهر الأول للغة ، هذا اذا سلمنا بأن اللغة هي قبل كل شيء « ضوضاء منظمة » (١) •

فمن الناحية السماعية ، يستقبل الطالب سلسلة من الأصوات المحمولة على موجات طبقا لنظم تنغيمية معينة ، والعناصر اللغوية التي تعرض على هذا النحو يمكن أن تتدرج تحت مجموعة من السجلات أو الاستعمالات الخاصة بلفظة الحديث الفردية •

ومن المهم تحديد هذه السجلات ( القوائم ) واحترامها ، اذ توجد بينها اختلافات على مستوى التنغيم ومستوى النحو ومستوى المفردات ، تبعاً لكون الموضوع المسموع في شكل حوار أو بحث أو محاضرة أو قراءة نص مكتوب أو عرض مسرحي •

والنص الصوتي ، وقد فصل عن صورته المرئية ، يمثل مقطعا مختلفا تماما عن ذلك الذي تعودنا عليه في الكتابة ، وهو يربط وحدات تنغيمية لا تتفق مع تفاصيل عناصره ، أي الكلمات ، وجانب من مهمة المدرس يمكن أن يتلخص في أن يجعل الطالب يعزل بعض هذه العناصر ( الكلمات ) التي اندمجت سماعيا ، داخل سلسلة صوتية (٢) •

وسنرى كيف أن الصورة تساعد كثيرا في هذا المجال ، وهو التقسيم الى مقاطع • ولكن أهم ما في الموضوع هو أن يتعرض الطالب لتلك الحقيقة ، حقيقة الترابط التنغيمي ، وبذلك يتآلف مع الايقاع والتنغيم والرنين في لغة

الحديث داخل جمل كاملة ، ففضلا عن أن هذا الأسلوب من العرض لا يشجع على الترجمة الحرفية ، يعتبر الوسيلة الوحيدة التي تجبر الطالب على الانتباه أو اليقظة التي يتفق الجميع على أهميتها الجوهرية في تعليم اللغة الأجنبية •

ومع تقدمه في معرفة اللغة ، يمر الطالب بمواقف استقبالية مختلفة ، فالمبتدئ الكامل حين يستمع الى تسجيل صوتي ، يدرك ببساطة أن هذه السلسلة التي يسمعها ذات معنى ، وأن الأصوات التي يميزها تحمل رسالة معينة ، أن الصوت وطبيعة الحركات التنغيمية تحمل له بعض البيانات العامة جدا حول ظروف وجو عملية الاتصال التي يشهدها ( ولو أن مثل هذا الإدراك الغامض يمكن أن يكون خاطئا خصوصا في حالة لغة بعيدة عن اللغة الأم ) غير أنها في مجملها تظل غامضة وحافزة لكونها غير مفهومة •

وبعد ذلك ، وبعد أن يحصل الطالب بعض المعلومات ، قد يتعرف ( على الماشي ) على بعض العناصر التي تمكن منها مسبقا ، لكنه لن يعرف من أول وهلة كيف تعمل اذا كان القالب الذي تظهر فيه ما يزال مجهولا بالنسبة له ، وبعد ذلك يحدث العكس : فلن يفوت الطالب سوى بعض الكلمات المنفردة لأنه قد فهم السياق •

### وظائف الصورة من خلال علاقتها بالكلمة :

الوسائل البصرية كثيرة وكذلك نماذج الصور التي تقدمها ، ونتج عن ذلك بطبيعة الحال استعمالات متباينة سنشير اليها عند الحديث عن الوسائل السمعية البصرية ، غير أن هذا التباين في الاستعمالات يتفق مع غزارة في الوظائف طبقا للأهداف والأسس التي ذكرناها آنفا •

والبيان التالي يوضح أحسب الأدوار التي يمكن أن تقوم به الصورة في تعليم اللغة الأجنبية •

تلقى بصرى

← اكتشاف لغوى

معلومات مكتسبة

إذا كنت اللغة مجهولة ، فإن الصورة يشترط أن تقتصر على عرض حقيقة معروفة تماما من جانب الدارس ، هذه الصورة تساعد بدون اللجوء الى الترجمة ، فى فهم الوحدات اللغوية فى اللغة الجديدة<sup>(٨)</sup> ، ولكن إذا كان هذا المبدأ واضحا فيجب أن نحدده فى مجال التطبيق •

هناك نوعان أساسيان من العلاقات بين الصورة والكلمة ، العلاقة الأولى هى العلاقة المعتادة أو التقليدية ، ومن السهل وصفها ، غير أن لها أكثر من بدى ، أما النوع الثانى من العلاقات فهو أقل سهولة وذلك يرجع الى غزارته •

### الصورة كتمثيل صادق ( دقيق ) للمعنى اللغوى :

ومثال هذا النوع معروف ، فكلنا شاهدنا فى الصفحات الأولى من كتب تعليم اللغات الأجنبية تلك الصور ( كتاب أو سبورة أو قلم ) التى يدل وجودها على هذه الكلمات دون الاضطرار الى ترجمتها الى اللغة الأم • ان الطالب فى هذه الحالة يقيم علاقة مباشرة بين المعين البصرى ( الصورة ) وبين العنصر اللغوى ( الكلمة ) وهى علاقة تكون واضحة فى العادة •

فالصورة تستخدم فى استحضار المعنى من خلال ما يدل عليه أو استحضار المعنى من خلال الكلمة التى يراها أو يسمعها • وبذلك فإن الصورة تسمح بعرض وفهم فوري تقريبا لكلمات معزولة ، وفى أغلب الأحيان يتعلق الأمر بأسماء مادية • ولكن يمكن بهذه الطريقة أيضا عرض بعض أفعال الحركة بل وبعض النعوت الوصفية<sup>(٩)</sup> ، وهذا النوع من التمثيل البسيط يعتمد على معلومات مكتسبة مشتركة كما يستند على بعض الخبرات العامة أو العالمية<sup>(١٠)</sup> ، هذه العلاقة

الفورية والحتمية بين الصورة والعبارة اللغوية لا تبسط الفهم على الطالب وحسب ، وانما هي أيضا تسهل عليه عملية الحفظ ثم عملية التذكر حينما ترد الكلمة في جملة لاحقة أثناء العملية التعليمية .

وهناك مثال آخر معروف تحتفظ فيه الصورة بهذه الوظيفة نفسها ، والمثال هو لوحة المفردات التي تعرض غالبا مجموعة من المفردات التي تدور حول موضوع معين مثل وسائل المواصلات أو أدوات الزراعة أو التجارة أو الحداثة ، فالعرض البصري لضمون معروف معرفة تامة يسمح بالتعرف عليه ، وفيما بعد يساعد على التذكر .

هذه الوظيفة التي تؤديها الصورة سواء كان المعروض لوحة مفردات أو مطابقة تعرض شيئا واحدا ، أقول هذه الوظيفة التي أسميها التمثيل الدقيق للمعنى اللغوي ، تثير بعض الملاحظات :

\* عملية الفهم تكون ، أساسا ، سهلة وفورية ، فهي تعتمد على مجرد الربط بين دال بصرى يبدو مدلوله بديهيا وبين دال لغوي يعرف الدارس أن له نفس المدلول .

\* عملية الربط الحتمية ، هي التي تسهل عمليات التذكر اللاحقة ، ومن ثم كان عرض مثل هذه الصور على الدارس يعتبر اختبارا لدرجة حصيلته من اللغة الأجنبية .

\* اذا كانت هذه المزايا التعليمية مؤكدة ولا يمكن انكارها ، فيجب الا ننسى الامكانيات المحدودة أيضا والتي لا تتجاوزها هذه الصور .

\* فالصورة لا يمكن أن تحقق النتائج السابقة الا في إطار العناصر اللغوية الدالة على أشياء مادية أو مفاهيم يمكن تصويرها دون لبس أو غموض ،

« فالكرسى » يمكن تصويره بوضوح ولا يختلف عليه اثنان ، ولكن كيف يمكن تصوير « الدال » على عبارات مثل العظمة أو الرقة أو الضيق أو الكراهية ؟

هل يمكن تنفيذ ذلك بعرض صورة مادية ؟ ثم كيف يكون التصرف حيال المفردات النحوية وأدوات الربط والوصل والعطف ... الخ .

\* على أية حال فإن الإستمرار في استعمال هذا النوع من الصور يمثل خطرا على العملية التعليمية ، فكثرة التعامل من خلال عناصر منفصلة ، يقوى ما يشعربه الطالب من اغراء الترجمة الى لغته الأم ، مع أن الصورة وضعت أساسا لتجنب هذه الترجمة . كذلك فإن التماذي في هذه الوسيلة يمكن أن يوحي بأن المفردات في اللغتين تمثل قوائم قابلة للاستبدال فيما بينها بصورة مطابقة كل المطابقة ، في حين أن علم اللغة المعاصر لا يؤيد هذا الافتراض .

\* خصوصا ، وعلى الرغم من مزايا هذا النوع من الصور ومضاره ، إذا لم تكمله أنواع أخرى من الصور ، يقصر اللغة على مجرد قوائم وصفية ، أو عدد من المفردات ، الأمر الذى لا يشبع أبسط الحاجات الباشرة في عملية الاتصال الاعتيادية<sup>(١١)</sup> .

\* وأخيرا فالصورة التى تمثل المعادل الدقيق للمعنى اللغوى ، لا تعرفنا شيئا حول ظروف استعمال اللفظة حيث هى تقتصر على تمثيل معناه وحسب<sup>(١٢)</sup> .

### الصورة ، كإهام بالموقف الاتصالي :

في الأمثلة السابقة أوضحنا الوظيفة الوصفية للصورة التى تقوم بعقد رابطة أوثق ما تكون بين معطيات الخبرة وتعبيرها اللغوى :

ومع كل ، حينها يكون الاتصال الشفوى من خلال حوار ، نلاحظ أن اللغة لا يمكن قصرها على العناصر المادية التى تدرك بصورة مباشرة ، بل العكس .

فالتحدث ، اختصارا للوقت والجهد ، يتجنب الافصاح عما هو مفروض أنه معروف للجميع أو بديهى ، ففى عملية الاتصال ( التفاهم ) يقوم كل من السياق والحركة والايحاء والتنغيم بالاشتراك بدور فى توصيل المعلومات ، خصوصا منها انجوانب العاطفية والفكرية والذهنية والتي تكمل المعلومات التي يتم نقلها بمساعدة الوسائل اللغوية المحض . ان الموقف ورد الفعل الذى يحدثه عند المخاطب ، بكل ما يتضمنه رد الفعل هذا على المستوى النفسى والاجتماعى والثقافى ، يكون كالا لا يتجزأ ، وعلى ذلك ، فنظرا لتعدد العوامل التي تشترك فى هذه العملية ، فان الصورة ( المادية ) لا يمكن أن تقدم سوى أساسيات معروفة ، يجب ، انطلاقا منها ، استنباط المعنى الكلى .

ان سلسلة من الصور يمكن أن تدل على حديث متبادل بين عدة أشخاص فى موقف من المواقف اليومية ، وتقسيم الصور والحوار يفرض قراءة متقطعة ، وفهم كل جزء رهن بالفهم الاجمالى . اذن ، فالسلسلتان الاعلاميتان ( الصور والكلام ) تسيران متوازيتين ، وكل منهما تعبر عن الأخرى وتفهم من خلالها .

ولفهم الهدف من وراء « المقطع الكلامى » وظروفه ، ذلك المقطع المرتبط بكل صورة ، فان الطالب الذى يجهل اللغة عليه أن يتقمص الشخص التي تظهر فى الصورة ويتولى مهمتها التعبيرية ، ولا ينبغي عليه أن يتفاعل مع الشخصية التي يسمع كلامها وكأنه هو الذى يتكلم بدلا منها . ويزداد ادراك الطالب لمضمون الرسالة الشفهية كلما كانت عناصر الصورة ( من ظروف ومواقف وسلوك ) تتعلق بخبرته الاجتماعية وترتبط بالأحداث اليومية التي تعود عليها .

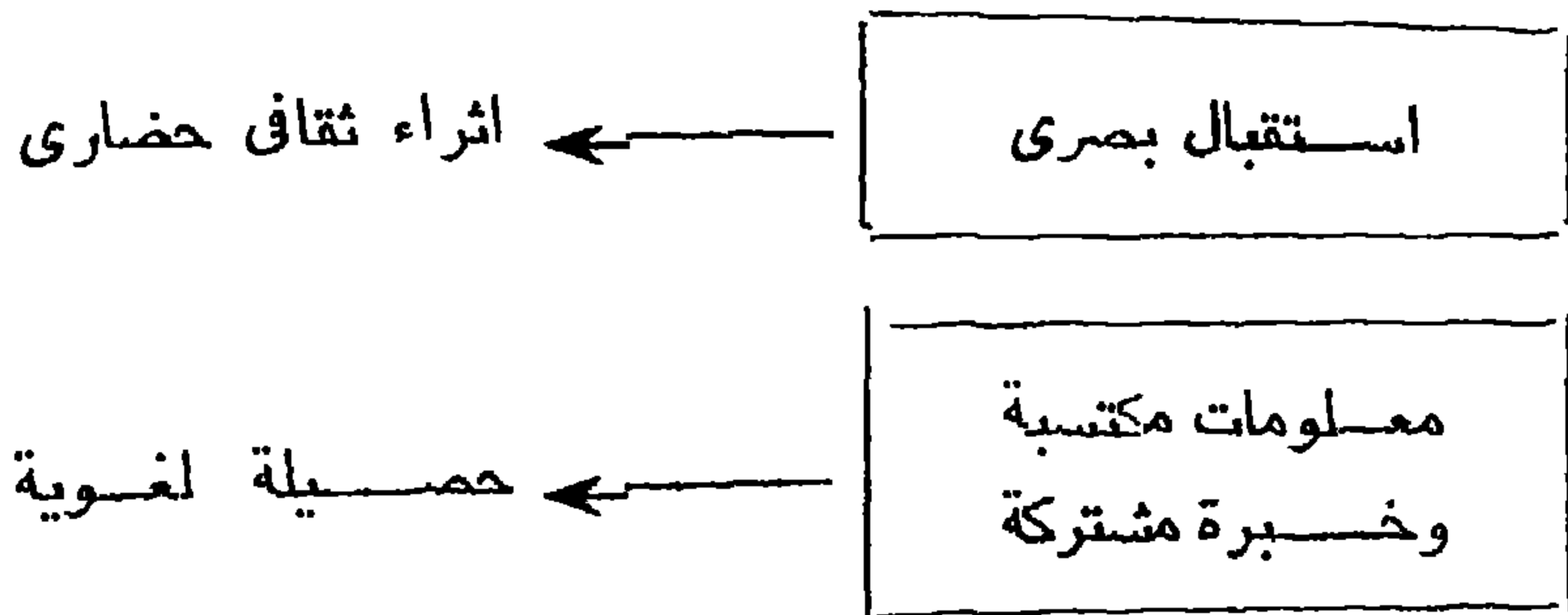
وما ان يتقدم الطالب فى التحصيل اللغوى حتى يعثر فى النص المصاحب للصورة على ألفاظ وعبارات معروفة له ، بمساعدتها ، وبعون الصورة ، يتمكن من سد الثغرات فى الفهم ان وجدت .

وهكذا فإن هذا النمط من الصور لا يستهدف المقابلة الحرفية بين جميع  
الوحدات اللغوية وبين عناصر تشكيلية معينة ، وإنما وضع لكى يعرض بشكل  
بصرى وكلى جميع الدلائل الحاملة للمعنى داخل عملية الاتصال أو التى تساعد  
فى إبرازها .

فالصورة هنا اذن أكثر ثراء وأكثر واقعية ، لكنها أيضا أكثر عموضا من  
سابققتها . اذ هى فى الواقع تأخذ فى الاعتبار الجوانب المختلفة لعملية التفاهم ،  
فهى تبرز مكوناتها الانسانية والاجتماعية أيضا . انها لا تعرض فقط ظروف  
استعمال التعبير اللغوى ولكنها تقدم أيضا الوسائل لسبر أغواره وإدراك  
مضمونه . ومن ناحية أخرى ، فهى أقرب الى الواقع والحقيقة والصدق لأنها  
لا تقتصر على عرض معلومات عامة فى إطار خبرة الطالب وتجربته ، ولكنها تكشف  
النقاب عن بعض الملامح أو الجوانب الثقافية النوعية<sup>(٨٣)</sup> .

أما عن غموضها فيمكن فى تعدد المفاهيم التى يمكن أن تثيرها ، كذلك فى  
الحرية التى تتركها لعملية التأويل .

وعلى ذلك فالبيان أو الرسم البيانى هذه المرة يختلف عن سابقه ، فهو  
أكثر تركيبا وتعقيدا :



ويمكن أن نقول أن الطالب فهم الموقف الكلى بشكل اجمالى وأنه تعرف على غالبية العناصر التشكيلية دونما صعوبة ، ما دامت تعتمد على أساس من المعارف والتجارب المشتركة ، غير أن المدرس من خلال توصيله للتعبير اللغوى ، يمكن أن يتطرق الى شرح بعض الجوانب الخاصة بالموقف وتكون جديدة على الطالب ، ومن ثم فإن سبر أغوار الصورة يفضى الى زيادة فى الحصيلة الثقافية .

ولا ينبغى أن نخلص من ذلك الى أن الصورة تحمل عناصر ثقافية تضاف كزيادة الى التعبير اللغوى المحايد البسيط ، فإن معنى ذلك أننا نغفل الحقيقة التى تقول بأن اللغة ذاتها تنظم وتعكس فى ذات الوقت مضمونا كليا لتجربة انسانية ، ومن الخطر أن نحاول عزل التعبير اللغوى عن الحقائق التى يعتبر هو مستمدا منها عند تركيبه ، فبالإضافة الى المعنى اللغوى ، يكون النص والصورة حافلين بالمعلومات الحضارية ، وهما ، أى النص والصورة ، يقومان بدور متكامل فى إبراز ذلك<sup>(١٤)</sup> .

### مثال :

الأجنبى يحمل معه زجاجة ويسكى ، فيعرف أنه ممنوع ← معلومة حضارية .

وهنا فإن ربط الصورة بالمقطع الصوتى المصاحب لها ليست علاقة مساواة وإنما هى علاقة تكامل ، فالصورة وهى تشير موقفا اتصاليا ، توحى بل وتستدعى التعبير اللغوى ، وفى المقابل ، فإن هذا التعبير اللغوى لا يعبر تعبيرا كاملا عن معناه الا اذا وضع داخل اطار من سياق اللفظ والموقف معا . ذلك أنه لو عرض كل من المقطع البصرى والمقطع الصوتى على حدة فإن كلا منهما يمكن أن يؤدى الى تأويلات مختلفة . أما اذا تم عرضهما بشكل مترابط ومتكامل ينتقل بين النص والصورة فإن كلا منهما يبرز الآخر . وهنا يكمن دور المدرس الايجابى فى مساعدة الطالب .

## حول تعدد الطرق السمعية البصرية :

القول بأن هذه اللغة الأجنبية أو تلك يتم تدريسها بالطريقة السمعية البصرية ان دل على شيء فانه يدل على نقص في المعلومات أو على الأقل على عدم دقة في التعبير .

فالأسواق مليئة اليوم بالدورات السمعية البصرية ، وكثير منها يعتمد على طريقة واحدة ، وهناك دورات أخرى لا تلتزم بطريقة معينة .

## والمهم مراعاة الآتى :

١ - لا يمكن أن نتحدث عن وجود طريقة تعليمية الا اذا قام الاستعمال التربوى ، وبالأذات توظيف العنصر البصرى والعنصر السمعى ، على مفهوم واضح وتعريف محدد . أما اذا لم تكن الصورة سوى زينة فارغة أو مجرد ادعائية تجارية ، فلا يمكن التحدث عن طريقة تعليمية . اذا لم يكن العنصران انسابقان يمثلان وظيفيا جزءا لا يتجزأ من الدراسة فليس هناك من الطرق السمعية البصرية الا الاسم .

٢ - لا ينبغي أن نخلط بين فنية ( تكتيك ) التعليم وبين الطريقة التعليمية ، فالأولى تتحدد انطلاقا من الثانية التى تعتمد على اختيارات وافتراسات مسبقة ، وعلى أسس نتيجة الأبحاث معينة فيما يتعلق بالآتى :

- × طبيعة اللغة ووظيفتها .
- × الظروف الموائمة للتعليم .
- × الأهداف المطلوب تحقيقها .
- × المحتوى المطلوب تدريسه .
- × الدارس الذى يتعلم اللغة .

فالطريقة التعليمية لا يمكن أن تقوم الا على أساس اختيارات أساسية ،  
واذا تحددت هذه الاختيارات بوضوح انحصر مجال الاختلافات حول  
الطريقة .

فهناك العديد من الطرق السمعية البصرية ، وأى طريقة منها لا تحل محل  
الأخرى ولا تشبهها ، فكل طريقة تلبي احتياجات معينة وتحقق أهدافا خاصة .

### حول تعدد الاستعمالات التعليمية لوظائف الصورة :

سبق أن ميزنا بوضوح بين الصورة كمعادل للمعنى اللغوى ، والصورة  
كإيهام بالموقف الاتصالي ، وإذا كان هذا التمييز أساسيا فهو لا يبدو نهائيا ،  
إذ أن « الصورة/ الترجمة » يمكن أيضا أن تحمل في طياتها عناصر بصرية لبعض  
جوانب حضارية تتجاوز مجرد المضمون الضيق للمعنى اللغوى ، ومثل هذه  
العناصر وهى نادرة ، تكون من فعل المصور اللا ارادى . ولكن إذا زادت هذه  
العناصر عن حد معين فإنها تحدث عند الدارس نوعا من الاضطراب يخلخل  
التوافق المفروض ان يتحقق بين الصورة والمعنى الواضح ، والذي ينشأ عن  
تجربة سابقة ، غير أن محاولة ضمان هذا التعادل الدقيق يفضى فى بعض الأحيان ،  
ومنعا للغموض ، الى التبسيط الشديد . فلنفترض مثلا أننا نريد أن نعرض  
صورة لجندى مرور ، ونحن نعلم أن زى جندى المرور يشبه أو يمكن أن يشبه  
زى جندى فى الشرطة أو فى الجيش أو فى الطيران ، عندئذ نصوره أثناء قيامه  
بعمله أى وهو يرفع يده حاملا عصاه البيضاء لايقاف سيرا من السيارات ، وهنا  
أيضا فإن الصورة وهى تضيف ما يلزم من عناصر توضيحية ، لابد وأن تتجاوز  
حدود الترجمة الدقيقة للفظ الجديد . وعلى العكس من ذلك ، ( الصورة/  
الموقف ) أحيانا تحتوى على بعض الاشارات البصرية التى تسمح بالترجمة المباشرة  
لألفاظ من النص المصاحب تمثل حقائق مادية . إذن ، بعض مناطق من ( الصورة/  
الموقف ) يمكن أن تقوم بدور ( الصورة/ الترجمة ) .

وهذا يعنى أن وظيفتى الصورة ، مع كونها متميزتين فى الحالتين ، يمكن أن تتابعا أو تتشابكا فى درس واحد • وعلى ذلك ، فإن الحدود الوظيفية تقبل بعض التجاوزات فى مجال التطبيق التعليمى ، والمهم أن يقتبه المؤلفون والمطبقون للطرق الى هذه التجاوزات • كذلك فإن جميع الصور فى مقطع بصرى واحد لا يكون لها نفس القوة والثراء • فلا ينبغى أن تعالج بطريقة واحدة رتيبة ، وتحديد ذلك يعود الى المدرس •

نضيف الى ذلك أن استعمال الصوت والصورة يختلف من آن لآخر فى الدرس الواحد ، فالعلاقة الرئيسية التى سبق أن ركزنا عليها طويلا هى التى تتيح شرح النص الأجنبى • والطريقة السمعية البصرية تهيىء أولا لفهم المعنى الصوتى من خلال الاستقبال ، ومن خلال التحليل ، وأحيانا من خلال تعليق على المعنى أو المعانى البصرية التى تم التوصل اليها بصورة مباشرة • ولكن أثر الصوت والصورة لا يتوقف عند هذا الحد ، فبعد هذا الدور « الدلالى » يمكن أن يأتى دور تذكيرى ، فالطالب يحاول أن يستحضر الموقف وهو يتابع الصور من جديد ، إذ أن المساعد البشرى ييسر عملية التذكر اللغوى ويعجل بها : فارتباط هذا المساعد البصرى فى البداية بالمقطع الصوتى يعين بعد ذلك على تذكره • ومن ناحية أخرى فإن الصور يمكن ، إذا سمح ثراؤها بذلك ، أن تقدم الذريعة لتعليقات أخرى تسمح بها عبارات الحوار فى موقف معين ، مما يتيح اجراء محادثات مع الطلاب •

وعلى ذلك ، وبعد ارتباطهما الوثيق فى تقديم الحوار وشرحه ، فإن الصوت والصورة يمكن أن ينفصلا بالتدريج • وفى نهاية الحصة يترك المدرس الفيلم والمسجل ، بعد أن قاما بدورهما فى اكتساب العناصر الجديدة وتثبيتها ، لأن استعمال هذه المكتسبات استعمالا حرا طليقا لا يبدأ الا بعد أن ينتهى دور الوساطة الذى تقوم به الوسائل السمعية البصرية ، داخل الفصل أو خارجه •

## اختلاف الطرق السمعية البصرية باختلاف المستويات :

إذا كنا حتى الآن بحسب التدريس للمبتدئين ، فلا يعنى ذلك أن الطرق السمعية البصرية لا تصلح إلا للمراحل الأولى من التعليم . وبصرف النظر عن كل ما يمكن أن تقدمه الصورة المتحركة ، بشرط أن نحسن اختيارها واستعمالها للطلاب المتقدمين ، يمكن أن نشير ، وقد سبق أن ألمحنا الى ذلك ، الى أن النصوص السردية والوصفية يمكن أن تكون مادة لتمرينات لغوية مثمرة . وكلما تقدم الطلاب في معارفهم اللغوية قل دور الصورة ، كمدخل الى الاستيعاب اللغوي لتصبح معينا على فهم المضامين والموضوعات أو « مثيرا » لبعض المواقف العاطفية أو الفكرية التى تخلق — بدورها — حاجات جديدة نحو التعبير اللغوي . ولكن حتى الآن ، وعلى المستوى العلى والنظري أيضا ، ظلت الصورة والصوت مرتبطين بتعليم المبتدئين أكثر من ارتباطهما بالتعليم فى المستويات المتقدمة . وهناك أبحاث ، لم تتطور بعد ، يهدف فتح آفاق جديدة لأكثر معينين من المعينات السمعية والبصرية ، ألا وهما الصورة والصوت .

## الوسائل السمعية البصرية :

سنعرض هنا لأهم استعمالات أشهر هذه الوسائل ، اذ يصعب فى هذا المكان حصرها جميعا ، لذلك سنكتفى منها بالآتى : السبورة الوبرية — جهاز التسجيل — مختبر اللغة — السينما .

## السبورة الوبرية :

بواسطتها يستطيع المدرس أن يعرض موقفا حيا يجمع عناصره ويشكلها ويبدلها كما يشاء ، كما أن المدرس يستطيع بعدد محدود من الأشكال والنماذج المتوفرة لديه أن يكون لوحات كثيرة ومتنوعة ، تتميز بالتجريد والبساطة

من ناحية ، وقوة الایحاء من ناحية أخرى ، والمدرس الماهر يستطيع أن يستغل خياله وخیال الطلاب في اكمال الصورة وتعويض النقص في العناصر • كما أنه يستطيع أن يبعث الحياة والحركة في هذه الجمادات الثابتة •

وقد تتميز السبورة الوبرية عن اللوحة الجاهزة في أن قيام المدرس بتكوينها قطعة قطعة أمام الطلاب يشد انتباههم ويثير اهتمامهم •

كما أن امكانية التغيير والتبديل والاضافة يدخل في الدرس امكانات كبيرة للتدريبات المتنوعة ، ثم ان المدرس يستطيع أن يتأكد من استيعاب الطلاب وفهمهم بأن يطلب منهم أن يقوموا بأنفسهم باستعمال النماذج بالشكل الذي يحدده لهم • ومثل هذه المساهمة الايجابية تساعد كثيرا في استيعاب المعلومات ، كما أنها تشجع الهيايين المترددين على المشاركة •

غير أن استعمال السبورة الوبرية ليس بالأمر الهين ، فاختيار النماذج وترتيبها وتنظيمها ، كل ذلك يتطلب من المدرس دقة بالغة • كذلك فان فاعلية هذه الوسيلة رهن بالانتقان الذي يراعى في وضع السيناريو واخراجة ، كما أنها مرتبطة الى حد كبير ( بالديناميكية ) أو الحركية التي يتميز بها مقدم الدرس •

ولا تقتصر السبورة الوبرية على عرض المواقف الحوارية ، ولكن المدرس يستطيع بواسطتها أيضا أن يعرض النصوص الوصفية والسردية ( قصة ) بأحداثها ومرآحها • كما أنها وسيلة مثلى في عرض المفاهيم الخاصة بالقواعد فبالاضافة الى مساعدتها في عرض القواعد في مواقف ، تسهل كثيرا في عمليات اضافة الحروف وحذفها طبقا لما تمليه القاعدة موضوع الشرح •

### المسجل الصوتي :

لا نبالغ اذا قلنا ان جهاز التسجيل هو أهم معين للمدرس في تدريس اللغة الأجنبية ، فهو لا يوفر له سماع النصوص التي يختارها ويعدها للدرس

وحسب ، ولكنه أيضا يستطيع بواسطته أن يسجل نطق الطلاب في المساحة المخصصة لذلك بعد كل جملة ، وبذلك يستطيع كل طالب أن يستمع الى نطقه ونطق الآخرين ، فيحكم على كفايته ويعيد فيها ويعيد التسجيل كلما شاء ، طالما أنه في كل مرة يمحو التسجيل السابق تلقائيا .

كما أن من السهل إيقاف المسجل ، ثم إعادة تشغيله ، والتقدم والتأخر بسرعة والانتقال من القراءة الى التسجيل وبالعكس (١٥) .

### مختبر اللغة :

أما مختبر اللغة فهو يتيح للطلاب فرصة الانفراد بنفسه داخل ( الكابينة ) الغرفة الخاصة به ، بعيدا عن الآخرين ، والتقدم طبقا لمستواه في اللغة ودرجة سرعته في الاستيعاب ، دون شعور بالحرج بسبب وجود الآخرين .

ومختبر اللغة عبارة عن قاعة مبطنة لتجنب آثار الصداة الصوت ، وبها غرف صغيرة تتسع كل منها لفرد واحد ومجهزة بمسجل للصوت ذي وجهين يسمح بتسجيل صوتين ، المدرس — الطالب ، به ( مايك ) لاقطة وسماعتان ، وفي بعض الأحيان يكون به زرار للمخاطبة ، ومن بين تركيبات المختبر طاولة التوجيه أو القيادة المخصصة للمدرس الذي يستطيع في أى وقت أن يتدخل ويتصل بأى طالب داخل غرفته لتوجيهه وتقويم نطقه ، كما أن بث البرامج يمكن أن يتم بشكل فردى أو جماعى . أما الاستماع فيمكن أن يكون فوريا ويمكن أن يتأجل .

وبعض المختبرات تكون مجهزة بشاشة عرض صغيرة داخل الغرف أو شاشة كبيرة في القاعة .

وفي بعض المختبرات تكون أجهزة التسجيل داخل الغرف للاستماع فقط وليس للتسجيل ، ويتم بث البرامج من خلال مسجل كبير رئيسى لا يسجل

الا صوت طالب واحد في كل مرة ، وهذا الطراز من المختبرات يتيح للطلاب ما يسمى بالاستماع الذاتي الفوري ، فالطالب يتحدث أمام اللاقطة وفي ذات الوقت يستمع إلى صوته من خلال السماعتين .

وفي أغلب الأحيان تكون تمارين المختبر معدة ومسجلة مسبقا ، وعلى الطالب أن يعمل ويتقدم وحده بالتقليد والتكرار والتقويم الذاتي : يستمع ويكرر ، وينسق الجمل ويعد لها ، فقد تم اعداد التمرين بحيث يتقدم انطالب وحده دون تدخل خارجي .

وللاستفادة من المختبر ، لابد وأن يتم التنسيق بين ما يجري في الفصل وفي المختبر بحيث يكمل كل منهما الآخر ، ويقوى كل منهما الآخر ، والا فان اختلاف طريقة التدريس والمحتوى الذي يقدم في الفصل وفي المختبر يمكن أن يؤدي الى ارباك للطلاب بحيث لا يستطيع أن يمزج بين المكتسبات ويركب بعضها على بعض .

أما التمرينات التي يمكن أن تتم في المختبر فهي كثيرة ومتنوعة نذكر منها ، فيما يتعلق بالمتدئين ، تمرينات تقويم النطق ، والتكرار ، والتدريب على التتبع والنبر وتثبيت الأنماط بالقواعد (١٦) .

وبالنسبة للمستوى المتقدم ، نذكر تمرينات الاستماع الى الحوارات الحقيقية والتمرينات الخاصة بتعليم المستويات اللغوية ثم الترجمة الفورية .

ولكن بالرغم من التقدم العظيم الذي تم في مجال تصميم البرامج ، الا أنه حتى الآن ، لم يثبت بشكل قاطع أن تعلم اللغة الأجنبية يمكن أن يتم بالاقتصار على استعمال المختبرات اللغوية . فالمختبر ما هو الا وسيلة من الوسائل التعليمية العديدة غير أنه لابد له من تطبيق طرق التدريس الحديثة ، فهو لا يمكن أن يفيد مع طريقة عتيقة في التعليم .

## السينما:

لا شك أن الفيلم المتحرك هو أكثر الوسائل المعينة اضرأء وايجاء بالنسبة لتدريس اللغة الأجنبية ، ومع ذلك فنحن لم نستنفد بعد كل الامكانيات التعليمية لهذه الوسيلة العظيمة .

وبالنسبة للراشدين المبتدئين ، فقد أمكن اخراج بعض الأفلام عن الحضارة تستهدف اطلاع الطلاب على نمط الحياة وأسلوب التفكير والابداع عند الشعوب التي يتعلمون لغتها ، فما اللغة الا نتاج وتعبير للثقافة والحضارة .

ويجرى حاليا اطلاع الطلاب على العادات والتقاليد الاجتماعية وتعريفهم بأبسط ملامح الحياة اليومية جنبا الى جنب مع تعليمهم لغة البلد أو المجتمع ، وليس ذلك كحافز لتعلم اللغة وحسب ، وانما لكي يساعد الطلاب من خلال الأثر العاطفي للأفلام ، على ادراك دقائق هذه اللغة وآفاقها الرحبة وما تتركز به من صور بيانية ومجازية ورموز .

ومن مميزات الأفلام أن الفيلم الواحد يمكن أن يلائم المستويات المختلفة والأمزجة المتباينة والتخصصات المتعددة من فنية وعلمية وأدبية ، كذلك فان جهاز العرض ذا الوجهين يسمح بتسجيل التعليقات والاضافات التي تلائم مستوى الطلاب وتتناسب مع اهتماماتهم ، كما يسمح بتسجيل أصوات الطلاب أثناء تشغيل الفيلم ، ثم يطلب منهم في حالة المبتدئين إعادة الحوار الأصلي . أما المتقدمون فيمكن أن يرتجلوا أمام الشاشة عبارات جديدة ، كما يمكن التنسيق بين محتوى الفيلم وبين بعض تمرينات المختبر أو بعض العبارات المصاحبة للشرائح الثابتة . كما أن الفيلم التعليمي عادة ما يكون مصحوبا بكتيب كدليل يتضمن الكثير من الأفكار والايجاءات للاستفادة من الفيلم وأفضل الطرق لاستثماره .

وقد كانت خطوة كبيرة الى الأمام حينما لجأ المسئولون في البرامج التليفزيونية في بعض بلدان العالم الى تنفيذ دورات كاملة في تعليم اللغات

تخصص للمشاهدين الذين تمكنهم ظروفهم من التواجد أمام التليفزيون في الوقت المخصص لعرض هذه الدروس ، وزيادة للفائدة فقد صدرت كتيبات وأسطوانات وشرائط تسجيل مصاحبة لهذه الدروس وتتضمن التدريبات الخاصة بها<sup>(٨٧)</sup> .

كما أن هناك بعض البرامج التي لم تقف عند حد تعليم اللغة ، وإنما تجاوزت ذلك إلى تعليم مبادئ علم اللغة العام والطرق السمعية البصرية في تعليم اللغات المخصصة للمدرسين . وأخيرا ، وبفضل جهاز « المانييتو سكوب » والدائرة التليفزيونية المخلقة ، أصبح في إمكان المدرسين أن يشاهدوا أنفسهم أثناء تدريسهم ويقوموا هذا التدريس بمقارنته بالنماذج المثلى التي يعرضها « المكونون » وهم أساتذة الدورات التدريبية الخاصة بالمدرسين .

### الوثيقة الصوتية في درس اللغة ودرس الحضارة :

في بعض الأحيان لا يوفر المعهد أو المدرسة لمدرسي اللغة سوى الكتاب الدراسي ، ويترك المدرس بعد ذلك لجهوداته الشخصية تدبير بها أمر التدريس مع الطلاب ، مثل هذا المدرس ، هل يمكن أن يستخدم في مهمته الوثيقة الصوتية ؟ الجواب : نعم ، ولكن أي الوثائق يستعمل ؟ وكيف يستعملها ؟

أما عن نوع الوثائق فالأفضل أن تكون بسيطة وتكون عبارة عن بعض النصوص السردية أو الوصفية أو الحوارية من الكتاب الدراسي ، يتم تسجيلها بأصوات أفراد من أهل اللغة .

كما يمكن أن تكون هذه النصوص من مصادر أخرى غير الكتاب الدراسي كبعض القصائد أو صفحات من النثر الجيد يتم اختيارها بحيث تناسب مستوى الطلاب .

كذلك يستطيع المدرس أن يسجل مسبقا الحوارات التي يعرض من خلالها  
دروس المحادثة •

ولكن كيف يتصرف المدرس في هذه الحالات الثلاث بالنسبة لتسجيل  
هذه النصوص ؟ يمكنه أن يلجأ الى بعض المتخصصين في الالتقاء أو بعض  
الهواة من ذوي الأصوات التي تتفق والشخصيات التي يتقمصون أدوارها •  
مثل هذه النصوص المسجلة بأصوات أهل اللغة تعتبر ذخيرة غالية بالنسبة  
لمدرس اللغة الأجنبية خصوصا اذا كان يعمل في بلد غير موطن اللغة • كما أنها  
تعتبر وسيلة عمل ممتازة ، ويكفى أن يستمع الطلاب الى النص كاملا ، ثم مجزءا  
أو حتى جملة جملة ، ففي ذلك جلسة استماع ممتازة ، وكذلك وسيلة شرح ، وكل  
ذلك لا يكلفه سوى جهاز تسجيل بسيط •

أما بالنسبة لتدريس الحضارة فيستطيع المدرس دون أن يدخل الى الفصل  
جميع وسائل الاتصال الجماهيرية ، أن يستفيد من اختيار بعض هذه الوسائل  
ويستخدم منها ما يساعده في تعريف الطلاب على الأصوات العربية وسماعهم  
اياها ، بل ان من واجب مدرس الحضارة أن يعد الطلاب ويدربهم على استقبال  
مثل هذه الوسائل الصوتية الأصلية •

فنحن لا نستعمل في درس الحضارة الارسل المباشر للتلفاز أو التلفاز ،  
مع أن مثل هذه الوسيلة ليست مستبعدة بالكامل — ولكننا حتى الآن نستعمل  
تسجيلات مختارة لبعض الوسائل الاذاعية والأحاديث والتحقيقات ذات الأهداف  
— المحددة وذات العلاقة الوثيقة بموضوع درس الحضارة : مناقشات حية  
ومباشرة ، اجابات على أسئلة سبق اعدادها ، بحوث يقوم بعرضها شخصيات  
علمية معروفة أو أدبية أو فنية أو سياسية أو اجتماعية ، وكذلك بعض العروض  
الدرامية والرقصات والأغاني •

وجدير بالذكر أن الوثيقة الصوتية يجب أن تكون واضحة ، فيجب أن  
يكون صوت المتحدث أو الملقى أو الممثل من ذوي الطبقات المقبولة والنبرات

الواضحة ، كما ان الايقاع أو السرعة يجب أن تكون عادية ( فلا تكون أسرع ولا أبطأ من اللازم ) كذلك ينبغي أن تكون الرسالة الصوتية في متناول المستمعين لغويا وفكريا ، فيجب أن تلائم مستوى المعلومات المكتسبة والسن والثقافة ، كما ينبغي أن تكون الرسالة قصيرة ، حيث يلزم بعد ذلك استثمارها بمعدل ساعة استثمار لرسالة من خمس دقائق . وطول الرسالة المطلوب أو المناسب يعادل وجها واحدا لاسطوانة صغيرة ذات الـ ٤٥ دورة بالنسبة للحديث ، أما كتابة فهي لا يجب أن تتجاوز صفحة مكتوبة بالالة الكاتبة .

وهناك نصيحة على المستوى التعليمي ، فمن الأفضل نقل محتوى الاسطوانة على شريط تسجيل اذا أردنا استثمار هذا المحتوى ، صحيح أن هناك وسائل الكترونية تسمح بايقاف الاسطوانة ثم استئناف تشغيلها من نفس المكان ، الا أن جهاز التسجيل يسمح بذلك بطريقة أسهل وأيسر ودون أى مساس بسلامة التسجيل .

بقى أن نعرف كيف نستثمر النصوص المختارة . بعد شرح النص — وتثبيته ، يحاول المدرس ، اعتمادا على الأفكار والمفردات والمحتوى الثقافي للنص أن يضعه في الاطار الحضارى الذى يعبر عنه أو يشرحه . ومن المؤكد أن المدرس لا يكتفى بالنص ، بل يجمع حوله كل ما يمكنه من معلومات تكميلية ، ثم يشرع في اجراء لعبة السؤال والجواب . كما ينبغي عليه أن يتجاوز النص ليصل الى الحقيقة أو الحقائق الحضارية التى تمثل عماده الأساسى . والواقع أن الوثيقة المسجلة في شكل حديث أو أغنية ، اذا توفر لها الثراء العاطفى واللغوى والموضوعى ، تصبح مدخلا حضاريا أبعد تأثيرا وأكثر اقناعا من المحاضرة الطنانة أو الشرح المستفيض .

### حول اختيار المعينات السمعية البصرية :

سبق أن أثرنا موضوع اختيار المعينات فيما يتعلق بملاءمتها لأهداف التعليم ومستويات الطلاب ، ومن الطبيعى أن المعينات وان لم تؤثر تأثيرا عميقا

في طرق التدريس ، فانها على الأقل تحدث تباينات وفروقا في النتائج واختلافات في مسار الدروس ، فلا تستوى الصورة الثابتة والصورة المتحركة ، كذلك لا يستوى استعمال الشرائح والفيلم الثابت ، فالأولى تقسم وتقطع المشهد أكثر من الثاني ، وإذا كانت السبورة الوبرية لا تسمح بترابط العناصر كما تفعل الصور المعروضة بجهاز العرض ، الا أنها تتيح عمل أنواع كثيرة من التدرينات التي تعتمد على معين بصرى .

ومن ناحية أخرى فان استثمار فيلم متحرك يختلف اذا عرض بواسطة جهاز عرض مزود بوسيلة لايقاف الصورة أو عرض بواسطة جهاز آخر لا يتمتع بهذه المزيد . كما أن استعمال مختبر لغوى كل غرفة فيه مزودة بمسجل صوت أجدى وأثر مما لو كان كل الطلاب يتلقون برنامجا واحدا من طاولة القيادة وبالتالي يتبعون سرعة واحدة .

تلك اعتبارات بديهية بالنسبة لكل تربوى مارس التعليم بالطرق الحديثة ، وسرعان ما سيدرك المدرس المبتدىء أن المعينات الفنية المتوفرة لديه أو التي يرجو الحصول عليها أو تلك التي نوصيه باستعمالها ، سيدرك أن لكل وسيلة منها مزاياها وعيوبها ، أو بمعنى أصح ، حدودها .

كما أن هناك حقيقة أخرى يجب أن ننبه اليها وهي أنه ليس مجرد الحصول على مختبر لغوى يعنى أننا يجب أن نهمل العمل في الفصل . وعلى النقيض من ذلك فان هذا المختبر الذي ربما اقتناه المعهد أو المدرسة لأسباب قد لا تتعلق بالعملية التعليمية تماما ويهمله المدرسون الذي لا يثقون كثيرا في مثل هذه الوسائل الحديثة ، لا ينبغي أن يظل مهجورا ومعطلا . ومن ناحية أخرى فان أحدث الأجهزة وأعلى الوسائل لا تكون دائما وبالضرورة أكثرها نفعا وأكثرها ملاءمة لحاجات الطلاب ولأهداف التعليم ، كما أن هناك نوعا من اللامبالاة أو التهييب عند بعض المدرسين المتفوقين الذين يعلنون دائما ان المدرس

الكفاءة هو الذى « يتصرف » وحده و « يمشى حاله » دون الاستعانة بأية وسيلة معينة .

ونستطيع أن نوجز موضوعنا فنقول ان أى تعليم حديث يجب أن يعترف بما حققه العلم من تقدم وما سبقه من مراحل للتطور ، ولذلك يجب أن :

١ - يعرف الأسس اللغوية والنفسية والتربوية فى تعليم اللغات الأجنبية .

٢ - يحدد نوعية الطلاب ومستواهم والأهداف التى يرمى الى تحقيقها .

٣ - يصمم ويضع المحتوى الدقيق للمادة التى يكون بصدد تدريسها ويختار الطريقة الملائمة .

٤ - يعد لتنفيذ ذلك كله على المستوى التعليمى : اعداد الوثائق وتجربتها واختيار الوسائل الفنية التى تسمح بعرضها واستثمارها .

والآن ، قد يبدو ما قدمناه فمّن نظر البعض أفكارا نظرية أبعد ما تكون عن الواقع المادى للفصل ، والحقيقة أن التعليم السمعى البصرى لا يمكن أن يكون مفيدا الا اذا اعتمد على بعض الأسس التربوية المتينة ، وعلى تعريف دقيق لدور العناصر السمعية البصرية ، لذلك فبدلا من أن نقدم « وصفات » جاهزة وناجعة ، كان من الواجب أن نوضح كيف أن استعمال الصورة المعروضة والكلمة المسجلة فى اطار درس اللغة ، يتفق مع مفهومنا للغة ومع العلاقات القائمة بينها وبين الواقع .

ومن ثم نعود الى الماديات ، فنجد أن الفصل الذى اعتدناه مغلقا على الطلاب والمدرس ، هذا الفصل اقتحمته أصوات وصور لا عهد لسه أو لنا بها ، فقد كان الفصل أشبه بالقفص المغلق أو الملجأ المعزول بعيدا عن هذه الأصوات

والانعكاسات المبهرة ، والمدرس يصول ويجول ويجتهد ، مجردا من كل عون ألا من صوته والحروف المطبوعة في الكتاب ، وييذل عرقه ودمه لتعليم لغة أجنبية •

ولا يعنى ذلك أن مهمة المدرس أصبحت أسهل ، ولكن على الأقل يمكنه الآن أن يؤديها بصورة أفضل ، وإذا كانت اللغة تفتح لنا آفاقا على العالم ، تعتبر وسيلة جديدة لفهمه والتعامل معه ، فلا بد من أحد أمرين : إما أن نخرجها من الفصل ، وإما أن ندخل في الفصل بعض أصدقاء من حوله وبعض انعكاسات من خارجها<sup>(١٨)</sup> •

والله ولي التوفيق ••



## التهوامش

(١) الصوت أو بمعنى أدق التسجيل الصوتي يمثل الجانب السمعي من الطرق السمعية والبصرية ، والصورة تمثل الجانب البصري ، ولذلك فإن الصوت والصورة يكونان جزءا لا يتجزأ من هذه الطرق ، ولا تستقيم تسمية هذه الطرق بالسمعية البصرية دون هذين العنصرين .

(٢) المقصود باللغة الجارية المستوى من اللغة المستعمل في وسائل الاعلام المختلفة مثل الصحف والجرائد والاذاعة والتلفاز ، ومنه أيضا لغة الأحاديث اليومية والموضوعات احيائية .

(٣) تختلف استعمالات اللغة تبعا لاختلاف الموقف أو السياق حتى بالنسبة للمستوى الواحد من اللغة .

(٤) الواقع أن اللغة بمعناها الضيق أي « الكلام » لا تمثل في عملية الاتصال اللغوي الا جانبا واحدا . فهناك عناصر أخرى تشترك في هذه العملية أو بمعنى آخر هناك لغات أخرى تتدخل في عملية الاتصال اللغوي منها الحركة والايحاء وعناصر الديكور والتنظيم ، بل ولحظات الصمت أيضا تشترك في هذه العملية الكلية .

(٥) المقصود « بتفريب » الطالب هو احاطته بكل ما يقربه من بيئة اللغة التي يتعلمها واغراقه في جو اللغة الهدف مما يساعده في تعلمها وتمثل شمائل أهلها ، ويتم ذلك بوسائل عديدة ، منها احاطة الدارس بكل ما يذكره باللغة الجديدة من صور وعناصر ديكور واشطرة تسجيل وافلام ثابتة أو متحركة ومطبوعات .... الخ .

(٦) الأصل في اللغة هو الجانب الصوتي أي الكلام المنطوق المسموع . أما الجانب الكتابي أو الكتابة فما هي الا نوع من الرموز المتفق عليها . وهناك لغات ولهجات لا تكتب . واطلاق عبارة « ضوضاء » على اللغة جاء لأنه ليس هناك منطق يحكمها وهي كذلك فعلا خصوصا بالنسبة للأجنبي .

(٧) المقصود بالسلسلة الصوتية « العبارة أو الجملة المنطوقة أو الصادرة عن جهاز التسجيل . وقد سميت كذلك للتمييز بينها وبين شكلها المكتوب من ناحية ، ولكونها بالنسبة للأجنبي لا تمثل عبارة أو جملة لها معنى يعرفه ، بل هي سلسلة من الأصوات أو مجموعة صوتية مجردة عن معناها .

(٨) المقصود بالوحدة اللغوية الجملة و العبارة التي تصاحب كل صورة . ولما كانت هذه الجملة ما تزال مجهولة بالنسبة للأجنبي ، فأننا لم نطلق عليها هنا الاسم الذي يوحي بأنها مفهومة .

(٩) من أمثلة أفعال الحركة : سار — جرى — قفز — فتح — ففل . ومن أمثلة النعوت الوصفية النعوت الخاصة بالألوان المختلفة بالإضافة إلى النعوت الخاصة بالأشكال المختلفة :

مستدير — مربع — مثلث — طويل — قصير — ... الخ .

(١٠) الخبرات العالمية هي المفاهيم التي اتفق عليها الناس جميعا على اختلاف مجتمعاتهم وثقافتهم .

(١١) نقصد بالحاجات المباشرة في عملية الاتصال الاعتيادية مثل عيسارات التحية والتعارف والجانب الوظيفي لنغة الذي لا يمكن أن تعبر عنه الصورة التي تعرض الأشياء المادية وحسب .

(١٢) ويتضح قصور هذا النوع من الصور خصوصا في عرضها للأشياء التي لا تمثل خبرة عالمية أو مفهوما واحدا معروفا عند الناس جميعا على اختلاف مجتمعاتهم وثقافتهم .

(١٣) المقصود باللامح الثقافية النوعية هي الجوانب الثقافية المتصلة باللغة الهدف . ومن أمثلة ذلك مثلا في اللغة العربية عملية الوضوء فهي ليست مجرد عملية تنظيف عادية كمثيلاتها في اللغات الأخرى .

(١٤) الحقائق الحضارية جزء لا يتجزأ من التعبيرات اللغوية . والصورة تساعد في إبراز هذه الحقائق وعلاقتها بالتعبيرات . ومن أمثلة ذلك عبارة « السلام عليكم » عند المسلمين .

(١٥) تتمثل أهمية جهاز التسجيل في نظرنا في أنه يحافظ على التنغيم والايقاع في الجملة أو العبارة المسجلة ، وهو ما لا يستطيع أي مدرس أن يحافظ عليه حينما يكرر الجملة أو العبارة ، خصوصا إذا اضطر إلى هذا التكرار مرارا . ومن ثم كان استعمال جهاز التسجيل في مرحلة التكرار أفضل من الاعتماد على مجرد أداء المدرس الذي قد يتغير في كل مرة . وربما لا يكون دقيقا في هذا الأداء خصوصا إذا كان المدرس من غير أهل اللغة .

(١٦) من هذه التدريبات : الاستبدال — التحويل باعطاء المفتاح التحويل بدون مفتاح — الأفاضة أو تنمية الجملة — ملء الفراغات بكلمات مناسبة — تكوين أسئلة — تكوين جمل — ربط الجمل — إعادة صياغة الجمل ... الخ .

(١٧) في هذا الصدد تجدد الإشارة إلى البرامج التي تشرف عليها في فرنسا هيئة الاذاعة والتلفزيون . (O.R.T.F) ودار هاشيت للطباعة والنشر .

(١٨) انظر في هذا الموضوع : دانييل كوست وفكتور فيرنسي ، الدليل التربوي لدرس اللغة الفرنسية بباريس ، ١٩٦٥ .

## الباب الرابع

### المهارات اللغوية

المهارات اللغوية أربع : مهارتان سلبيتان أو استيعابيتان وهما السماع والقراءة ، ومهارتان ايجابيتان أو ابتكاريتان وهما التعبير الشفوي والتعبير الكتابي •

وقد كثرت الآراء حول ترتيب هذه المهارات في تعلم اللغات وتعليمها ، بأيها نبدأ ؟

وقد يكون في هذا التقسيم نوع من المنطق لما يربط بين السماع والقراءة وما يربط بين التعبير في شكله الشفوي والكتابي •

١ - فالدارس لا يحدد ما يسمع وما يقرأ أو بمعنى آخر لا يختاره •  
ومن ثم كان وصف هاتين المهارتين بالسلبية ، مع أنهما ليستا كذلك تماماً ، كما سيتضح فيما بعد •

٢ - وفي العادة تكون حصيلة الدارس اللغوية وتمكنه منها على مستوى السماع والقراءة أكبر منها على مستوى التعبير بشقيه ( الشفوي والكتابي ) •

٣ - والعكس يقال بالنسبة للمهارتين الابتكاريتين ، حيث تظهر ايجابية الدارس الذي يفكر فيما يريد أن يعبر عنه ويختار له العبارات الملائمة •

٤ - وواضح أن حصيلة الدارس اللغوية في مجال التعبير تكون أدنى من مثيلتها في مجال السماع والقراءة . فنحن نسمع ونقرأ كل الأساليب مهما تنوعت ، ولكننا لا نستطيع جميعا أن نستخدم كل مستويات الأساليب في التعبير عما نريد .

ولكن هذا الترتيب في تعليم المهارات اللغوية تغير مع ظهور الطرق الحديثة في تعليم اللغات ، التي رأت البدء بالمهارتين الشفويتين : السماع والحديث ، وتأجيل القراءة والكتابة الى مرحلة لاحقة ، بعد تمكن الدارس من أصوات اللغة الجديدة سماعا ونطقا .

ثم ظهرت طريقة الفهم وحل الرموز اللغوية التي عادت الى الترتيب القديم . ولكن لسبب مختلف يتعلق بالكفاءة . فقد رأى أصحاب هذه الطريقة أن من الأفضل أن يبدأ الدارس بتنمية الكفاءة اللغوية ( استيعاب عناصر اللغة الجديدة والقواعد التي تنظمها ) عن طريق مهارتي الاستماع والقراءة ثم يتبع ذلك تنمية كفاءة الاتصال ( التفاهم مع الآخرين ) عن طريق التعبير الشفوي والكتابي .

وقد أيدت الطرق السمعية البصرية على اختلاف أنواعها هذا الترتيب .

وإذا كانت الطرق الحديثة تتفق على هذا الترتيب ، فهي تختلف في تحديد الفترة الزمنية التي تفصل بين السماع والنطق من ناحية ، وبين القراءة والكتابة من ناحية أخرى . ففي حين تسرف الطريقة السمعية الشفوية في مرحلة السماع والنطق حيث تستمر هذه المرحلة ما لا يقل عن ستة شهور ، تختصر الطرق السمعية البصرية هذه المرحلة الى شهر تقريبا يكفي ليعتود الدارس على سماع ونطق العبارات التي سيقروها ويكتبها .

## أولا : مهارة الاستماع

المعروف أن لكل لغة نظاما صوتيا خاصا بها • والنظام الصوتي للغة الأم عند الطفل يحتاج الى فترة قد تصل الى خمس سنوات لكي يتشكل ويستقر ، ويستطيع الطفل أن يستوعب ما يسمى من أصوات ويحل رموزها ويفهمها • وتعلم لغة جديدة يعنى من الناحية الصوتية ، تكوين نظام صوتي جديد خاص بهذه اللغة الجديدة حتى يتمكن الدارس من استيعاب أصواتها وحل رموزها وفهمها والمعروف أنه كلما اكتمل النظام الصوتي للغة الأم واستقر كلما كان من الصعب ادخال نظام صوتي آخر عليه ، حيث ان النظام الثانى الخاص باللغة الجديدة سيجد نوعا من المقاومة من نظام لغة الأم • ومن ثم كان من السهل على الطفل أن يتعلم أكثر من لغة ، لأنه من السهل عليه استيعاب النظام الصوتي للغتين دون مقامة بينهما • حيث ان الأول ( الخاص باللغة الأم ) لم يستقر بعد ولم يتخذ شكله النهائى • هذه الحقيقة العلمية هى التى تجعل الراشد الذى يتعلم لغة جديدة يجد صعوبة فى ترديد الأصوات التى لا يوجد لها مثيل فى لغة الأم ، لسبب بسيط وهو أن الراشد لم يسمع جدا هذه الأصوات لأنها لا توجد فى النظام الصوتي للغة الأم • ولتقريب هذه الحقيقة من الفهم يشبهون النظام الصوتي للإنسان ( بفلتر ) أو مصفاة ذات فتحات محددة بشكل معين ، وسنة معينة وأصوات لغة الأم تخترق هذه الفتحات بسهولة ويسر لأنها سارت فى هذا الطريق سنوات • أما أصوات اللغة الجديدة التى تختلف عن أصوات اللغة الأم فانها تجد صعوبة فى التكيف مع هذه الفتحات لم تعود عليها • ومن ثم كانت المقاومة وكان السماع الرديء الذى يتبعه نطق رديء • وعلى ذلك فالأجنبى الذى لا ينطق جيدا بحرف الحاء معذور لأنه لم يسمع جيدا هذا الصوت ، لأن هذا الصوت الجديد وجد صعوبة فى الدخول الى أذنه •

ولذلك كانت ضرورة الاستماع المتكرر لأصوات اللغة الجديدة حتى تعتادها الأذن ، ومن ثم يمكن نطقها نطقا سليما •

وإذا كانت هذه الظاهرة خاصة باللغة الجديدة فهناك ظاهرة أخرى مشتركة وهي ما يطلق عليها بظاهرة الضجة • فالضجة تؤثر فيما نسمع ومن ثم تؤثر في فهمنا للرسالة واستجابتنا لها • وقد ترجع هذه الضجة الى ما يوجد في مجال الرسالة من ضوضاء أو أصوات أخرى بشرية أو غير بشرية تختلط بالرسالة ، أو الى بعد مصدر الرسالة عن المستمع أو عيب في نطقه أو في أذن المستمع • كما أنها قد تعود الى حالة نفسية معينة أو شرود المستمع لحظة الإرسال • المهم أثبتت التجارب أن من القادر أن تصل الرسالة سليمة مائة في المائة •

وللتغلب على هذه الظاهرة نلجأ الى طلب التكرار ، والتكرار بتغيير الصيغة أو بعض المفردات المستعملة التي يسهل على المستمع استقبالها أو فهمها •

ويزيد من ضرورة التكرار طبيعة المادة المسموعة إذا كانت صادرة عن متحدث لا يقرأ من نص مطبوع • فالدارس في مثل هذه الحالة لا يستطيع أن يعود الى النص مسجلاً كان أو مطبوعاً لأنه لا يملك مثل هذا النص للعودة اليه إذا غابته شيء من الحديث أو لم يستوعب كل أطرافه •

من كل ما تقدم يتضح لنا أهمية التكرار أو التردد ضماناً لوصول الرسالة بالصورة التي نريدها وإذا كان هذا التردد ضرورياً بالنسبة للغة الأم بسبب ظاهرة الضجة فهو بالنسبة للغة الأجنبية أهم لوجود السبب الآخر الخاص بمصفاة الأذن الذي سبق شرحه •

ونستطيع الآن أن نفهم السبب أو الأسباب التي تدعو مدرس اللغة الى ترديد العبارة أو السؤال أكثر من مرة ومطالبة الدارسين بهذا التردد فيما بينهم ، وإعادة صياغة العبارة أو السؤال بشكل آخر ، ومحاولة توظيف العبارات في موقف طبيعي يساعد على فهمها ، واستعمال الأيماء والحركة والإشارة وتعبيرات الوجه والتمثيل ، واللجوء الى مكبر الصوت •

## أهداف الاستماع :

- ١ - تعويد الأذن على الأصوات الجديدة .
- ٢ - تعويد الدارسين على نطق اللغة الجديدة .
- ٣ - استيعاب سؤال للإجابة عليه .
- ٤ - حل تمرين بتكملة عبارة أو تغيير كلمة أو إضافة أخرى .
- ٥ - استيعاب نص بتفاصيله للإجابة على أسئلة .
- ٦ - استيعاب الأفكار الأساسية في نص لتلخيصه .
- ٧ - تتبع العناصر الرئيسية في موضوع لكتابة موضوع على منواله ( انشاء ) .
- ٨ - أخذ مذكرات عن الموضوع للاستعانة بها في تحضير البحوث .
- ٩ - التمهيد لمناقشة موضوع .
- ١٠ - مراجعة مادة سبقت دراستها .

وتختلف خصائص المادة المسموعة تبعاً لاختلاف الهدف الذي يرمى إليه المدرس . ونستطيع أن نقسم المادة المسموعة إلى نوعين كبيرين يندرج تحتها جميع الأهداف السابقة : الاستماع للترديد والاستماع للفهم . صحيح أن النوعين يتداخلان ولكن بالنظر إلى الطابع العام الغالب على مادة الاستماع نجد أنها لا تخرج عن هذين النوعين .

### ١ - الاستماع للترديد

وهذا النوع يكون في بداية التعلم . حيث يطلب المدرس من الدارسين ترديد ما يسمعون سواء ترديداً حرفياً أو مع بعض التغييرات كما يحدث في تدريبات الأتماط .

وهنا ينبغي على المدرس ألا يكتفى بمجرد ترديد الألفاظ وإنما عليه أيضا ، بل وقبل المحافظة على الألفاظ ، أن يطلب من الدارسين المحافظة على أداء التنغيم والنبر واحترام الوقف •

ولكى تتحقق الفائدة المرجوة من الاستماع في هذه المرحلة يجب ألا تتجاوز العبارة أو الجملة طولا معينا • فنبدأ مثلا بكلمتين ، مبتدأ وخبر ، ثم فعل وفاعل ، ثم نضيف المكملات بالتدريج حتى نصل الى خمس أو ست كلمات • ومن الطبيعي أن عناصر هذه الجمل من أصوات ومفردات يجب أن يكون معظمها مألوفا للدارسين • كما ينبغي أن يركز المدرس على هدفه من تكرار هذه الجمل وأن يدرك الدارسون هذا الهدف •

والمدرس في هذه المرحلة بالذات عليه أن يتحلى بالصبر والمثابرة ، وكذلك الدارسون ، وعلى المدرس أيضا ألا يتشدد في الأداء المطلوب من الطلاب ، لأنه من غير المعقول أن يكون أدائهم سليما مائة في المائة في البداية • إذ لابد من مرور فترة زمنية معينة حتى يكتسب الطلاب هذا الأداء الأمثل بعد أن تتعود آذانهم على الأصوات الجديدة •

وأهم ما ينبغي أن يتنبه اليه المدرس ، بل ويتشدد في طلبه ، هو احترام التنغيم ( سؤال — جواب — أمر — نهى — الخ ) والنبر والوقف ، فهي أمور لا تتعلق بأصوات اللغة الجديدة بقدر ما تتعلق بالنظام الصوتي لهذه اللغة ، والذي ينبغي أن يتعلمه ويتمثله الطلاب قبل الفهم المفصل ، وليكن ذلك بمجرد الايقاع المجرد من الألفاظ ( باليد أو بالمسطرة أو بالترنيم ) • باختصار المطلوب من المدرس في هذه المرحلة هو التسامح في المنطق والتشدد في التنغيم •

ومن الطبيعي أن يخطئ الدارس في أدائه في هذه المرحلة ، وأن يصحح له المدرس • ولكن على المدرس أن يتجنب الأسلوب التقليدي في التصحيح ،

فقد كان المتبع وحتى الآن ، اذا أخطأ الطالب في أداء لفظ ما ، أن يعيد له المدرس هذا اللفظ معزولا عن الجملة ويطلب منه تكرار اللفظ نفسه معزولا ومن الطبيعي أن يتركز اهتمام الطالب والمدرس في اللفظ المفرد على حساب المجموعة الصوتية ( الجملة ) وعلى حساب التنغيم وهو الأهم . لذلك على المدرس ألا يعيد على الطالب اللفظ الذي أخطأ فيه وإنما عليه أن يعيد عليه الجملة كاملة ليكررها الطالب كاملة . أما اذا كانت الجملة طويلة نسبيا وكان لابد من تقطيعها ، فليكن ذلك . ولكن على المدرس أن يبدأ بالمقطع الذي يمثل نهاية الجملة ، لا أولها ، وأن يكرر هذا المقطع الأخير في كل مرة يكرر فيها للطالب : ومثالا على ذلك هذه الجملة : أخذ المدرس كتاب الطالب . قد يخطئ الدارس نطق الطاء فيقول « التالب » وهذا شيء طبيعي . في هذه الحالة يطلب منه المدرس ترديد الجملة كاملة . فاذا نجح الدارس كان بها واذا كسرر الخطأ ، تصرف المدرس على النحو التالي :

المدرس : ... الطالب .

الدارس : ... الطالب .

المدرس : ... كتاب الطالب .

الدارس : ... كتاب الطالب .

المدرس : ... المدرس كتاب الطالب .

الدارس : ... المدرس كتاب الطالب .

المدرس : ... أخذ المدرس كتاب الطالب .

الدارس : ... أخذ المدرس كتاب الطالب .

وبذلك يحصل المدرس على النطق السليم مع احترام التنغيم في آخر الجملة • لأنه يكرره في كل مقطع وكذلك المدارس • أما إذا بدأ التقطيع من أول الجملة فإن آخر الجملة لن يتكرر إلا مرة واحدة ، فيكون نصيب التنغيم هو الاهمال والنسيان •

ومما يجب مراعاته أيضا في مجال السماع والترديد ، وبالذات في حالة التقويم ، ألا يحاول المدرس أن يبطيء في النطق أو في الالتقاء أكثر من اللازم • بل عليه أن يكون طبيعيا • حتى لا يتعود الطالب على الايقاع البطيء الذي يختلف عما يجرى في المواقف الحياتية • فإذا ما انتقل الى الواقع اصطدم بالايقاع العادى وتعسر عليه الفهم وتعثر • ولكن ليس معنى ذلك ألا يكون المدرس واضحا في نطقه أو يعتمد ذلك ، بل من الضروري أن يتحرى المدرس الدقة والوضوح في مخارج الألفاظ والنبر والتنغيم • وأن تكون المادة المسموعة واضحة المقاطع لا تكثر فيها المشكلات الصوتية بالنسبة للطلاب ، وأن يكون مجال الاستماع صالحا بعيدا عن ضوضاء الشارع أو المعامل ، وأن تتوافر للفصل المواصفات الفنية الصوتية •

وبعد عرضنا لخصائص مهارة الاستماع للترديد ، يمكن أن نلخص طريقة التدريب على هذه المهارة في النقاط الآتية :

- ١ - توفير الجو الملائم للاستماع •
- ٢ - الاستماع الى النموذج من المدرس ، ويفضل أن يكون من مسجل الصوت لأن أداء المسجل لا يتغير مع التكرار •
- ٣ - التردد من الطلاب فرديا وجماعيا • فالترديد الفردي يكشف عن الأخطاء ، والترديد الجماعى يشجع الطلاب المترددين والخجولين •
- ٤ - تقويم النطق مع التساهل في اللفظ والتشدد في الأداء التنغيمى •

٥ - التردد دائما في جمل كاملة المعنى • وفي حالة التقطيع يكون ذلك من النهاية •

٦ - استعمال الوسائل المعينة الملائمة •

## ٢ - الاستماع للاستيعاب والفهم

لا شك أن استيعاب والفهم مطلوبان أيضا حتى في حالة الاستماع للترديد ، غير أن الاستيعاب هذه المرة هو الهدف الأساسي للمدرس • والاستماع في هذه الحالة لا يكون في العادة متبوعا بالترديد • كما أنه يكون من خلال نصوص طويلة نسبيا ، وتتضمن العديد من الأفكار والعناصر التي ينبغي على الدارس أن يلم بها • وفي أغلب الأحيان تكون مادة الاستماع في هذه الحالة شاملة لعناصر جديدة لم يسبق أن مرت على الدارس ، كما أن عرضها قد يكون بواسطة أكثر من مصدر ( تعدد المحدثين أو اختلاف المصدر ، كأن يتضمن الاستماع صوتا بشريا وصوتا مسجلا ) •

ولتدريب الدارسين على مثل هذا النوع من الاستماع يراعى الآتى :

١ - أن تكون المادة ملائمة لمستوى الدارسين ( قدراتهم وحصيلتهم اللغوية ) • •

٢ - أن تكون المادة أصلية دون صنعة أو تكلف لتطويعها • ولا مانع من احتوائها كما قلنا على عناصر جديدة لا تعوق المعنى الكلى ( قصائد مغنّاة أحاديث إذاعية - نشرات الأخبار - مشاهد مسرحية - خطب • • ) •

٣ - أن تلقى بالسرعة العادية دون إبطاء مقصود ، حتى يعتاد الدارس الايقاع الطبيعي للحديث كما يجرى في واقع الحياة •

٤ - الأخذ بيد الدارس وتشجيعه على الاستمرار في الاستماع حتى ولو غمضت بعض المعاني ، فهذا شيء طبيعي بالنسبة للأحاديث الطويلة كما أنه يحدث مع أهل اللغة أنفسهم .

٥ - التمهيد لهذه المرحلة خلال دروس سابقة ، فيقرأ المدرس على الطلاب فقرات من النصوص التي تتاسبهم ، ويطلب اليهم محاولة فهمها بالاستعانة بالسياق وبما لديهم من حصيلة لغوية ، ثم يناقشهم في مضمون ما قرئ عليهم .

### ثانيا : مهارة القراءة

من البديهي أن تكون القراءة في تاريخ البشرية لاحقة لاختراع الكتابة . فلا بد أن تكون هناك كتابة (نصوص ) حتى تكون هناك قراءة . وقد كانت الكتابة محاولة من الانسان لتسجيل اللغة أو بمعنى أصح أصوات اللغة في رموز معينة حتى يمكن الرجوع اليها والاعتماد عليها .

ومع أن القراءة تشترك مع الاستماع في كونهما مهارتين سلبيتين ، إلا أن القارئ لا يمكن أن يكون سلبيا تماما ، وهو يمارس مهارة القراءة . فكما يحدث بالنسبة للاستماع أيضا ، فإن الدارس يكون متأهبا لاستقبال رموز لغوية واستيعابها وفهم معناها ، وأحيانا يكون مطالبا برد فعل أو استجابة لها .

وتختلف القراءة عن الاستماع في أن القارئ يستطيع أن يقرأ النص أكثر من مرة ، كما أنه يستطيع أن يعود اليه مرة أخرى ، وأن يرجع الى غيره أو الى القاموس في فهم ما يستعصى عليه . كما أنه يستطيع أن يقرأ بالسرعة التي تلائمه . ومن ناحية أخرى يتميز الاستماع على القراءة في أن المستمع في حالة المواجهة المباشرة مع المتحدث يمكن أن يستعين على فهم الرسالة بملاحظة إيماءات المتحدث وحركاته وإرشاداته ، كما يستعين على الفهم بما يصاحب الكلام المنطوق من نبر وتنغيم وتقطيع . هذا بالإضافة الى امكانية مراجعة المتحدث والاستفسار منه عما قد يغمض على المستمع .

ولا شك أن القراءة مهارة أساسية في تعليم اللغة الأجنبية ، وبإذات لمن أراد أن يطلع على تراث الأمة التي يتعلم لغتها ، ويقرأ ما ينشر بها من كتب وصحف ومجلات والرجوع إلى المراجع •

ومن الحقائق العلمية أن القارئ ، وهو يمارس عملية القراءة ، يختلف عن الكاتب الذي يكتب كل كلمة وكل حرف • فعين القارئ لا تركز على جميع الحروف والكلمات وإنما تقفز بينها وتقف وقفات معينة في كل سطر • وفي كل وقفة تتمكن من قراءة عدة كلمات • ويختلف عدد الوقفات في السطر باختلاف سرعة القراءة ، فكلما زادت الوقفات وطالت مدة الوقفة قلت السرعة •

وتعلم اللغة الجديدة يتضمن التدريب على قراءتها • وبالنسبة للغة العربية فلا بد أن يعرف الدارس أنها تكتب من اليمين لليسار ، كما أن بعض الحروف يختلف شكلها باختلاف موقعها من الكلمة • كما أن الحركات القصيرة ( الشكل ) لا تظهر في الكتابة في صلب الكلمة • هذا بالإضافة إلى اللام الشمسية التي لا تلفظ على خلاف اللام القمرية ، وكذلك همزة الوصل التي لا تلفظ بعكس همزة انقطع • كما ينبغي التدريب أيضا على قراءة تاء التانيث أو التاء المربوطة التي تنطق تاء أو هاء — ولا ننسى التنوين •

ويكون التدريب على قراءة اللغة الجديدة أكثر فعالية إذا تنبه المدرس إلى مظاهر التخلف الدارسين في القراءة وعمل على إزالتها •

ومن مظاهر التخلف في القراءة :

- ١ — تحريك الشفتين أثناء القراءة الصامتة •
- ٢ — متابعة الكلمات بالأصبع •
- ٣ — التوقف أثناء القراءة والتراجع أحيانا •
- ٤ — استغراق وقت أطول من اللازم في القراءة •

٥ — ضعف الاستيعاب والفهم •

٦ — ممارسة القراءة الصامتة والجهريّة بنفس الايقاع أو السرعة •

ويستطيع المدرس التأكد من ذلك بتوجيه بعض الأسئلة الاستيعابية حول النص المقروء ، بعد اعطاء فرصة مناسبة لقراءته مع مراعاة طبيعة القراءة (جهريّة أو صامتة) وطبيعة المادة المقروءة (خطبة حماسية ، قصيدة رثاء) •

ولا شك أن سرعة الانسان في قراءة اللغة الأجنبية تكون أقل من سرعته في قراءة لغته القومية • وبالنسبة للغة العربية ، هناك أسباب لبطء القراءة بها عند الأجنبي الذي يتعلمها • وترجع هذه الأسباب الى طبيعة الحروف العربية الجديدة وطريقة كتابتها • فالفرنسي الذي يسهل عليه تعلم لغة أوربية أخرى لأنها تكتب بنفس الحروف تقريبا كما تكتب من اليسار الى اليمين ، يصعب عليه تعلم قراءة وكتابة العربية التي تكتب من اليمين الى اليسار وبحروف مختلفة وخاصة اذا كان النص العربي بدون حركات قصيرة هذا بالإضافة الى التشابه بين بعض الحروف العربية (ب ، ت ، ث/ج ، ح ، خ/د ، ذ/ر ، ز/ع ، غ/ف ، ق/س ، ش/ص ، ض/ط ، ظ) •

#### ١ — طريقة تعلم القراءة :

لا داعي لسرد كل عيوب الطريقة التقليدية في تعلم القراءة وهي الطريقة الهجائية والتي كانت تعتمد على البدء بتسليم الحروف ثم المقاطع والكلمات فالجمل •

ويكفي للتدليل على عيوب هذه الطريقة أنها :

- ١ — تتعارض مع طبيعة اللغة حيث تجعل الرمز الكتابي يسبق الفكرة •
- ٢ — تهمل المعنى وتبتعد عن الغرض الوظيفي للغة •
- ٣ — لا تشبع حاجات القارئ ولا تشجعه على الاستمرار •

- ٤ — تستغرق وقتا دلويا في تعلم ما لا يفيد في مجال التعامل باللغة •  
٥ — تقوم على ادراك الجزء قبل الكل مما يخالف طبيعة الانسان •

٦ — تتعارض مع طبيعة عملية القراءة حيث ان العين ، كما أسلفنا ، لا تقف عند كل حرف أو كل كلمة على حدة وانما تقف عند مجموعة من الكلمات مرة واحدة •

واذا كان لنا أن نذكر محاسن هذه الطريقة فهي تعود الدارس على حسن نطق الحروف منفصلة وتمييزها في النطق والكتابة •

وظهرت الطريقة الكلية أو الاجمالية لتعالج عيوب الطريقة الجزئية أو التحليلية • وتعتمد الطريقة الكلية على تعويد المتعلم على قراءة وحدة لغوية تؤدي معنى كاملا • وبذلك تلائم طبيعة الانسان في ادراك الكل أولا ثم الجزئيات ، حيث لا قيمة للجزء الا في الكل •

ولعل المزج بين الطريقتين يجمع بين محاسنهما والاستفادة من مميزات كل طريقة وتكييف ذلك تبعا لظروف الطلبة وأهدافهم •

## ٢ — اختيار مادة القراءة :

لا شك أن البدء في تعليم القراءة يجب أن يعتمد على عبارات سبق للدارس أن سمعها ورددها في مرحلة الاستماع • فلا ينبغي أن يبدأ بقراءة ما لم يسمعه ولم يعود عليه أذنه • ويحسن أن نقدم للقارئ عبارات تعود سماعها وعرف معناها ، وتضم صوتا يتكرر في كل عبارة أو في داخل العبارة الواحدة • فيتعلم الدارس قراءة هذا الصوت أو الحرف في حالاته المختلفة • بعد ذلك ننتقل الى مجموعة أخرى من العبارات تشترك في صوت آخر يتدرب على قراءته الدارس • ثم ننتقل الى مجموعة ثالثة ، وهكذا حتى يتعود الدارس قراءة أصوات اللغة جميعا ، مع مراعاة ألا نطلب منه قراءة عبارات لم يسبق له أن سمعها •

ومن الجدير بالذكر أنه خلال هذه التدريبات ينبغي التركيز على الأصوات التي يصعب على الدارس قراءتها لعدم وجود مثال لها في لغته ، عنى أن يتم ذلك كله داخل وحدات ذات معنى وعدم اتباع الطريق العتيقة كانت تعالج مثل هذه المشكلات بتمزيق اللغة الى حروف أو أصوات مجردة خالية من المعانى والتدريب على نطق هذه الأصوات ، الأمر الذى يسلب اللغة أهم خصائصها وهى كونها وسيلة تحمل رسائل ذات معنى ومضمون ينتقل من المرسل ( المتحدث ) الى المستقبل ( السامع ) •

بعد مرحلة البداية التى يتعلم فيها الدارس قراءة أصوات اللغة وحروفها ، يمكن أن نختار له نصوصا تلائم الهدف السلوكى المطلوب تحقيقه •

وعلى أية حال فبعد التعود على أصوات اللغة وتمييز حروفها يمكن أن نقدم للدارس بعض العناصر التى لم يألّفها قبل ذلك ، ويستطيع أن يفهمها من السياق أو من الاستعانة بالقاموس أو أى مصدر آخر • فكما أسلفنا ، يختلف وضع القارئ عن وضع السامع • فالأول يستطيع أن يعود الى النص أكثر من مرة ، ويلجأ الى الاستعانة فى فهمه بوسائل مختلفة •

ونقترح اتباع التدرج الآتى فى نصوص تعليم القراءة :

١ — عبارات سبق للدارس سماعها وفهمها وربما حفظها عن ظهر قلب •

٢ — الملصقات المكتوبة بخط كبير واضح فى حدود حصيلة الطالب اللغوية •

٣ — عناوين الصحف والمجلات •

٤ — بيانات جوازات السفر والهويات وبعض الاستمارات وبطاقات المعايدة والتهنئة والشيكات •

٥ - المعلومات الموجودة على التذاكر الخاصة بوسائل المواصلات المختلفة وطوابع البريد •

وبعد أن يتقدم الطالب في مهارة القراءة يمكن أن يتدرب على قراءة النصوص الطويلة من نثر وشعر بما يتناسب مع حصيلته اللغوية والهدف الذي يسعى الى تحقيقه من تعلم اللغة الأجنبية •

### ثالثاً : مهارة النطق والتعبير الشفوي

هذه المهارة لها مستويان : النطق وهو المستوى الأولي أو الأدنى ،  
نم التعبير وهو المستوى المتقدم أو الأرقى •

والنطق يمارسه المتعلم منذ التردد الببغاوي الذي يقوم به في بداية تعلم اللغة ترديداً للأنماط أو لبعض عبارات المعلم ، أو اجابة آلية عن بعض الأسئلة المباشرة أو الاستيعابية • كما يمارسه أثناء القراءة الجهرية •

أما التعبير فيبدأ في مرحلة لاحقة ، وهو جانب ابداعى خلاق لا يعتمد على التردد الآلى وإنما على التفكير واختيار العبارات والألفاظ التى تلائم الموقف •

وإذا كانت الطريقة السمعية الشفهية اهتمت بجانب النطق بتركيزها على تدريبات الأنماط التى تعتمد على التكرار الشكلى الآلى من دون الفهم أو الاستيعاب ، فإن طريقة حل الرموز سارت فى الاتجاه المضاد وأكدت على فهم المضمون واستيعاب المحتوى قبل الاهتمام بالنواحي الشكلية ما دامت لا تؤثر على مضمون الرسالة •

وكما هى الحال بالنسبة للقراءة ، تتنازع مهارة النطق والتعبير مدرستان أو طريقتان • الطريقة الكلية أو الاجمالية ، ثم الطريقة الجزئية أو التحليلية

فالطريقة التحليلية تبدأ بتحليل اللغة الى أصوات وتدريب الدارس على نطقها دون معرفة ما تدل عليه هذه الأصوات • ثم تتدرج من نطق الأصوات الى نطق المقاطع والكلمات فالعبارات فالجمل • وقد سبق أن أشرنا الى الرقعة الطويل الذى يضيع خلال هذه التدريبات العقيمة والتي تتعارض مع الطبيعة البشرية التى تحبذ الالمام بالكليات قبل الجزئيات • وهذا ما عالجته الطريقة الكلية أو الاجمالية التى ركزت على المعنى والمضمون قبل الاهتمام بالنواحي الشكلية والجزئية • والحقيقة أن الطريقة المثلى للقراءة هى التى تجمع بين الأسلوبين التحليلي والكلي حسب مستوى الدارسين وحسب الأهداف المراد تحقيقها فإذا كانت المرحلة الأولى من تعليم النطق تهتم بالآلية التى تكونها تدريبات الأنماط ، فلا ينبغى التماهى فى هذه المرحلة ، اذ لابد من تعزيز هذه الآلية بفهم المعانى فى إطار من المواقف الاجتماعية • ذلك أن اللغة البشرية ليست أصواتا تتردد فى فراغ دون مضمون تقدمه أو معنى تحمله • وهذا ما تؤيده النظرية البرجماتية ( النفعية أو العملية ) لجون أولبر التى تؤكد أن تعلمنا للغة الأم ( أصواتا ومفردات وتراكيب ونحوها ) لا يتم فى فراغ وانما من خلال مواقف واقعية مررنا بها وارتبطت فيها معرفتنا بعادات اللغة القومية • وهكذا يجب أن يتم أيضا تعلم عادات اللغة الأجنبية من خلال مواقف طبيعية حقيقية • وإذا تعذر توفير المواقف الطبيعية فلنلجأ الى التقليد أو التمثيل • المهم أن ما ينطقه الطالب من عبارات ينبغى أن يكون مرتبطا بالموقف الذى يتم فيه تبادل هذه العبارات • فالموقف يدعم الحفظ من ناحية والتذكر بعد ذلك من ناحية أخرى •

## ١ - تعلم النطق :

بدلا من التعمق فى شرح أعضاء النطق ووظائفها ، وبدلا من أن نطلب الى الدارس مراقبة نفسه فى المراة عند النطق ببعض الأصوات أو الحروف الأجنبية ، من الأفضل أن يحاول المعلم ارشاد الدارس الى الأوضاع الصحيحة لبعض أعضاء الكلام عند النطق ببعض الحروف ، كإخراج اللسان عند نطق الثاء والذال والظاء • وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء والغرغرة عند نطق الغين •

ويمكن التدرج في تعليم النطق والتعبير على النحو التالي :

— البدء بعبارات التحية والتعارف المألوفة : السلام عليكم ، وعليكم السلام ، صباح الخير ، مساء الخير ، أهلاً ، مرحباً ، كيف الحال ، الحمد لله ، ما اسمك ، اسمي ، أستاذ ، طالب ... الخ .

المهم أن يتم ذلك في مواقف طبيعية وأن تتكرر هذه العبارات في المواقف المختلفة .

— يطلب من الدارسين ترديد هذه العبارات فردياً وجماعياً . ومن الأفضل أن تقوم مجموعات من الدارسين بتمثيل المواقف التي تؤدي فيها هذه العبارات .

— يهتم المدرس بأداء الطلاب الحركي والایمائي ، كما يهتم بالتنغيم الذي لا تقل أهميته ، خصوصاً في هذه المرحلة ، عن قواعد اللغة .

— يتدرج التعليم بعد ذلك في المواقف الحياتية ، وفي الصعوبات اللغوية وفي حجم العبارات والجمل .

— بعد المرحلة الأولى ، وبالإضافة الى التقليد والتمثيل ، يتدرج التعليم أيضاً في مجال الأنشطة . فيمكن تشجيع الطلاب على الاتصال ببعض الناطقين باللغة الأجنبية ، وتبادل بعض الأحاديث القصيرة معهم .

— بعد ذلك يمكن أن يشاهد الطلاب بعض الأفلام القصيرة أو التمثيليات في حدود حصيلتهم اللغوية دون مطالبتهم بفهم جميع التفاصيل .

— ثم يلجأ الأستاذ الى مناقشة الطلاب فيما شاهدوه . ويطلب من بعضهم التعليق أو القيام ببعض الأدوار التي جاءت في الفيلم أو التمثيلية .

— فى مرحلة لاحقة ، يمكن للأستاذ أن يطلب من الدارسين اعداد موضوع معين ثم يناقشهم فيه • فيبدى كل منهم رأيه فى الموضوع أو يعلق على آراء زملائه •

— بعد ذلك يستطيع المدرس أن يفاجئ الدارسين بموضوع أم يخطرهم به مسبقا ، ويطلب منهم مناقشة الموضوع فيما بينهم ويقتصر دوره على تنظيم المناقشة •

## ٢ — تقويم النطق

فى مجال تقويم النطق ينبغى مراعاة التالى :

١ — تصحيح الأداء التنغيمى الخاطىء لا يقل أهمية عن تصحيح أخطاء النحـو •

٢ — أننا نعلم النطق لأشخاص لديهم لغة أم ( لغة أولى ) وربما يجيدون لغة أخرى أو أكثر •

٣ — مهمة المدرس هى تعليم النطق وليس الكتابة •

٤ — الموضوع يتعلق بلغة جديدة يعنى مبتدئين تماما •

٥ — هؤلاء المبتدئون راشدون وليسوا أطفالا •

## ٢ — الاستقبال والغريال ( الفلتر ) السمعى :

أكدت البحوث أن دارس اللغة الأجنبية يؤدى الصوت خطأ لأنه استقبله خطأ • لذلك كان تعليم اللغات للأطفال يتم بصورة أسرع مع مجهود أقل • لأن الغريال السمعى عندهم لم يتطور، ويتشكل نهائيا • لم يأخذ شكله النهائى •

## الاستقبال عملية معقدة :

الانسان لا يستقبل بأذنيه فقط ، وانما يتم ذلك بعدة وسائل منها الايقاع والحركة ، والايحاء ...

حتى الاستقبال الأذنى الخاص بحاسة السمع ، تتدخل فيه القنوات العظيمة بدرجات معينة وكذلك القنوات العصبية . وهذا أمر هام جدا بالنسبة للصم ، فهم يسمعون عن طريق الأيدي ( فهم مجهزون لهذا النوع من الاستقبال ) كل ذلك دليل على أن عملية الاستقبال عملية كلية ومعقدة .

كذلك فاذا أردنا أن نؤدى رسالة بطريقة صحيحة ، يجب أن نوفر لها الاستقبال الصحيح . ومن ثم كان واجب الأستاذ تعويد الطلاب على حسن الاستقبال أولا قبل حسن الأداء .

## تعليم النطق عن طريق حركات أعضاء الكلام :

طريقة تعليم النطق عن طريق حركات الفم ، اذا كانت تجدى مع الأوربيين ( رغم عدم الدقة في بعض الأحيان ) فهي لا تصلح بالنسبة لتعليم لغة جديدة لطلاب لغتهم الأولى تختلف كثيرا في نظامها الصوتى وهو حال اللغة العربية بالنسبة للأوربيين .

ان أساتذة اللغات يخطئون في نطقها جيدا عن طريق وصف حركات أعضاء الكلام رغم أنهم يتقنون معرفتها ووصف أصواتها . فلا بد من الممارسة من ناحية ، ومن ناحية أخرى لا يمكن الاعتماد على حركات الفم لأنها معقدة ، ولها أوضاع وأشكال لا نهاية لها ، ثم لأنها طريقة تهمل عامل السماع .

فالطالب الذى لا يسمع الفارق بين لفظ أجنبى وآخر شبيه به في لغة الأم لا يستطيع أن يؤدى الأول ، بل هو يؤدى الثانى لاعتياده عليه . والطفل

لا يتعلم حركات الفم عند النطق ، بل هذه الحركات تأتي من تلقاء نفسها والأبكم أبكم لأنه أصم لا يسمع ، أى لا يستقبل .

### اكتساب النظام الصوتى للغة الجديدة :

يجب ألا نحاول التقريب بين أصوات اللغة الجديدة وأخرى مماثلة لها في اللغة الأم . فهذه الطريقة تجذب الطالب نحو نظام لغة الأم واهمال الأصوات الجديدة . فالحقيقة أن الأصوات المتقاربة تمثل صعوبات بالغة ، على عكس الشائع وتعليم الأصوات مدمج في الطرق الحديثة لتعليم اللغات ، اذن ليست هناك حصة خاصة بالأصوات ، مع أن هناك مرحلة في الطريقة السمعية البصرية خاصة بالتكرار . ومن ناحية أخرى فان تعلم اللغة لا علاقة بينه وبين الذكاء . فتعلم اللغة عملية آلية مركبة لا ترتبط بمراقبة ذهنية أو عقلية وحسب . فالنظام السمعى لا يمكن موازنته بالنظام الجبرى الذى ينتج عن عملية ذهنية تفكيرية . ان النظام الصوتى ينبغى اكتشافه بصورة طبيعية للغاية أى دون « اعمال للتفكير » . وينبغى أن يتم ذلك على مستوى « اللاوعى » والغناء التذاكى ، فهذا الأخير يكون عادة مصحوبا بعمليات تحليل وموازنة مما يضر بتلقائية التعبير .

### ٤ - تأخير الكتابة :

ضرورى ، لأن الكتابة تعوق جهود الأستاذ في محاولته تكييف الطلاب على اللغة الجديدة وصرفهم عن اللغة الأم . ان مجرد رؤية الطالب لحروف مكتوبة يثير عنده ردود فعل تلقائية تجعله ينطقها على نظام لغته الأولى أو لغات أخرى يعرفها . وقد لاحظ P.DELATTRE أنه بعد أن أقام عدة سنوات في أمريكا يصعب عليه أن ينطق بعض الحروف التى شاهد رسمها قبل التعود على نطقها . ولكن لاحظ أنه لا يفعل ذلك بالنسبة للكلمات التى لا يعرف كتابتها لأنه تعود على نطقها قبل رؤيتها .

وهناك حقيقة مؤداها أن الذى يصب اهتمامه فى الشكل الكتابى يهمل حاسة السمع ولا يشغلها • ومما يؤكد ذلك أننا حينما نشاهد فيلما أجنبيا نسد آذاننا ، أى نهمل حاسة السماع حينما نريد أن نقرأ الترجمة المصاحبة • وعلى العكس من ذلك ، فاننا نغمض عيوننا أى نهمل القراءة حينما نرهف السمع لالتقاط لفظ عسير السمع •

### تأخير القراءة :

صحيح أنه يفقد العملية التعليمية صفة الكلية ، لكن فى المرحلة الأولى من التكيف على اللغة الجديدة ، يجب ألا نقع فى اجراء التحاليل والمقابلات • لذلك فالكتاب أو النص المكتوب لا يستخدم الا بعد اكتساب حصيلة لغوية كافية • فالطالب الذى يكتسب اللغة عن طريق تمثيل الأصوات والحركات والايماءات والتراكيب التنغيمية ، لا يجد صعوبة بعد ذلك فى قراءة نص مكتوب بهذه اللغة وبالعكس فان الطالب الذى يبدأ دراسة اللغة الأجنبية عن طريق قراءة النصوص ، يجد صعوبة كبيرة فى التخلص من اللجوء الى كتابة أصوات اللغة الجديدة بحروف لغته الأولى transcription أو لغة أخرى يجيدها •

وبذلك فان العبارات المكتوبة التى كانت تعينه فى البداية ، تصبح بعد ذلك عقبات لا يستطيع التغلب عليها ، وتعوقه أكثر مما تأخذ بيده • والطالب الذى تمثل جيدا نطق اللغة الجديدة لا يجد صعوبة فى نطقها وهى مكتوبة أى فى قراءتها •

وكذلك فان جهود المدرس تتضاعف مع الطلاب الذين سبق أن تعلموا اللغة عن طريق النصوص ( القراءة والكتابة ) • ونخلص من ذلك كله الى أن استعمال الكتابة ضار فى مجال تمثيل النطق ، كما أن الترجمة ضارة فى مجال تعلم النحو والصرف والتراكيب •

بل من الملاحظ أحيانا أن فهم العبارات يكون ضارا بالقدره على ترديدها  
ترديدا صحيحا ، ويزيد الضرر حينما يضاف الى الفهم عملية الكتابة الصوتية •

## ٦ - الأولوية في التقويم للتنعيم والايقاع :

في عملة التقويم لا ينبغي عزل الأصوات ثم تقويمها • بل ينبغي أن يتم  
ذلك التقويم داخل تراكييب • ويكون كل ذلك في إطار تعليم اللغة كاملة أى  
بجميع عناصرها •

ويراعى في ذلك الايماءات والحركات والتركيب التنعيمى • وهناك أهمية  
أخرى للتنعيم ، وهى أهمية عضوية • فهى تتعلق بعملية التنفس ، ونحن نعرف  
أن الطفل يستخدم التركيب التنعيمى قبل أن يتجاوز مرحلة اللعثمة ، فالتركيب  
التنعيمى لغة في حد ذاتها • فمن المعروف عند بداية اكتساب الأطفال للغتهم  
الأم ( فى أواخر السنة الأولى ) أنه « يظهر عند الطفل ما يمكن أن نطلق عليه  
المحاكاة الموسيقية للعبارات • فينطق أصواتا تمثل فى ايقاعها الموسيقى أصوات  
العبارات التى يريد محاكاتها دون أن تشتمل على كلماتها ، كما تحول قطعة  
شعرية الى قطعة موسيقية » (١) •

## أهمية الحالة العاطفية :

الغضب ، الارهاق ، الضيق .... حالات تؤثر على التنعيم ودرجة الصوت  
وحدته وسرعته • وتتأثر فى دفعات التنفس فتطلبها أو تقصرها • وعلى ذلك  
فالتنعيم يؤدي رسالة أو ينقل معلومة •

ومن أهمية الحالة العاطفية أنها تقرب من الطبيعة وتبعد عن التصنع  
فهى تصرف التلميذ عن التفكير فى النطق ، وبالتالي تصرفه عن التذاكى ، وتكسبه

---

(١) على وافى ، نشأة اللغة عند الانسان والطفل ، دار نهضة مصر للطبع  
والنشر ، ١٩٨٠ م .

التلقائية • وأهم من ذلك كله أن هذه الحالة العاطفية تساعد على نطق العبارة بالتنغيم المطلوب •

كذلك فإن التمكن من نطق العبارات المختلفة بمختلف أنواع التنغيم يعتبر في حد ذاته أثراء للخصيلة اللغوية ، لأن كلمة واحدة قد تؤدي معاني عديدة إذا أديت بتنغيم مختلف مثل كلمة « نعم » أو « صحيح » ، نقولها للتقرير والاستفهام والتعجب • وهلم جرا •

اذن الاهتمام بالتنغيم يجب أن يسبق الاهتمام بالمعاني • وهو في ذات الوقت يساعد على توصيل المعاني •

بالإضافة الى ذلك فإن التنغيم والايقاع ( السرعة والامالة ... ) يعتبران أيضا من المعينات على التذكر السمعى • دليل ذلك تذكرنا للقصاصد المغناة أو المنشودة ، والاعلانات اليومية التي يتكرر سماعها •

وبالنسبة للمبتدئين المزيفين Faux débutante فإنهم لا يؤدون التنغيم السليم في الغالب ، لانهم يعانون من عقدة النقص ( لأنهم لم يتعلموا كما يجب ) أو من عقدة التفوق ( لقرهمهم بأنهم تعلموا فعلا ) الأمر الذى يجعلهم يهتمون بالفهم على حساب الأداء التنغيمى •

ويمكن أن يتم تقويم التنغيم عن طريق الايقاع كالنقر على المكتب بالأصابع أو بالقلم أو بالمسطرة •

وبعد اكتساب التنغيم والايقاع المطلوبين ، يجب ترديدهما في اطار تراكيب مختلفة مثل : الكتاب جميل ، النهار طويل ، الكلام مفيد ... وهلم جرا •

كما يمكن استعمال السلم التقدّمى :

اسمع

اسمع العصفور

• اسمع العصفور فوق الشجرة •

أو السلم الرجعى :

• • • الشجرة •

• • • فوق الشجرة •

• • • العصفور فوق الشجرة •

اسمع العصفور فوق الشجرة •

والسلم الرجعى أفضل لأنه يحافظ على الهيكل التنغيمى • وهناك طرق  
أخرى للتقويم • مثل الاشارة والتمثيل الحركى والدراما الطبيعية السهلة •  
وليس من قبيل المصادفة أن يحتل الأداء الحركى والايقاع الموسيقى مكانة كبرى  
فى تعليم الصم والبكم •

### خطأ الطالب نقطة انطلاق للتقويم :

للتقويم ، يجب البدء بخطأ الطالب والموازنة بينه وبين الأداء الصحيح •  
ولتوضيح الفارق بين الاثنين يمكن أن نبالغ فى النموذج الأصى •

وفى ذلك يقول « أرسطو » : « حينما نبتعد كثيرا عن الوضع الخاطىء  
نصل الى الوضع المطلوب • كالعمال الذين يقومون فروع الأشجار المعرجة » •

ويؤكد ماوتسى نوتج هذه الحقيقة قائلا : ان تقويم شىء معوج يضطرنا  
اننى جذبه فى الاتجاه المضاد أكثر من اللازم •

وفى مجال التقويم ، على الأستاذ أن يكون حذرا حتى لا يعتاد هو  
نفسه على أخطاء الطلاب ويرددها •

## التقويم في الفصل :

يكون التقويم في الفصل ، ويكون بشكل فردي • وفي هذه الحالة ينبغي ألا يكون التكرار جماعيا حتى يميز الأستاذ نطق كل طالب على حدة •

لذلك فإن قلة عدد الطلبة ( أقل من خمسة ) لا يخدم الطريقة لأن الطالب في مثل هذه الحالة لا يكون لديه الفرصة الكافية للانصات غيره ، كما أن كثرة الطلاب ( أكثر من اثني عشر ) لا يجعل كل طالب يأخذ حقه من تقويم المدرس •

## الصبر والمثابرة :

ينبغي عدم الاصرار على الحصول من المبتدئين على نطق سليم تماما منذ المحاولات الأولى ، فتحقيق ذلك يلزمه فترة « نضج » تأتي بالمحاولات المتكررة المتتابة كما هي الحال في عملية الحفظ والاستظهار • ويجب الاقتناع بأن عملية « التكييف » يلزمها صبر طويل ، ومن أجل ذلك ننصح بالاكثفاء بتحقيق تقدم محدود ومتدرج • ولذلك يحسن برمجة المادة :

— أولا ، وفي البداية ، يكتفى بالحصول على أداء كلى للنموذج يقوم أساسا على تقليد المواصفات التنغيمية •

— بعد ذلك نحاول تصحيح النطق التقريبي Phonologique (وظيفة الصوت في الكلمة) •

— وذلك تمهيدا للحصول ، في النهاية ، على تقويم النطق بمعنى الكلمة Phonotique ( الصوت في حد ذاته ) •

— وحتى هذه المنجزات لا تتم بالضرورة مرة واحدة ، وإنما خلال دروس متتابة •

— ومن الطبيعي أننا يجب ألا نطالب بأداء مثالي طالما أن عملية تكييف التمييز السمعي أو تشكيل مصفاة الأذن ، لم تكتمل •

وهذه الطريقة التي تعتمد على الصبر والمثابرة ، لا تصلح بالطبع ، مع مدرس عجول وطلاب متعجلين •

ولذلك يفضل مصارحة الطلاب منذ البداية بأن المرحلة الأولى في تعليم النطق ستكون بطيئة ، غير أن هذا البطء البدائي سوف يحقق فيما بعد تقدما سريعا لا يعوقه التوقف الكثير الممل الخاص بتصحيح النطق •

ومما ينبغي التنبيه اليه أن الطرق المثلى مع طلبة فرانكوفون ( لغتهم الأم الفرنسية ) قد لا تكون كذلك مع طلبة جيرمانوفون ( لغتهم الأم الألمانية ) أو عربوفون ( لغتهم الأم العربية ) •

كما أن مواقف الصعوبة تزداد حينما يعطى الأستاذ تراكيب مشابهة لأخرى في اللغة الأم حيث ينجذب الطالب نحو نظام اللغة الأم أو اللغة الأولى ويقع في الفخ • فالطالب الفارسي الذي يتعلم العربية يميل الى أن ينطق ( ضرب ) بدلا من ( ضرب ) والفرنسي الذي يتعلم الانجليزية يميل الى أن ينطق Leçon بدلا من Lesson والايطالي يميل الى أن ينطقها Lezione وهلم جرا •

ويحسن بالأسف أن يخضر مسبقا هذه المواقف الصعبة خاصة وأنها ستكون مجالا للأخطاء من الطلاب • وعليه كذلك أن يحدد درجة الدقة التي سيعمل على تحقيقها •

وفي حالة توضيح صوت معين ، يحسن وضعه في حالة نبر صاعد فهو أخرى بتوضيحه من النبر الهابط فيمهد لحسن لفظه في الأخير :

هذا كتاب ؟ نعم هذا كتاب . ( مع طلبة انجليز أو فرنسيين ) أما مع  
اللبة من المعسكر الشرقي فيصلح العكس ، لأنهم في لغاتهم يرفعون النبر ، لذلك  
على الأستاذ أن يبدأ بالتعامل معهم بطريقة النبر الهابط .

#### ٧ - تقويم نطق بعض الأصوات :

يجب مراعاة أن تكون الأصوات الصعبة بالنسبة للطلاب في مكان من  
التركيب يسهل سماعها ، خصوصا في الدروس الأولى . يساعد في ذلك أيضا  
مناسبة الحالة العاطفية .

#### أمثلة :

#### ١ - في حالة صعوبة نطق الراء في الحالات الآتية :

| بعدها متحرك | رابع ، مريض |
|-------------|-------------|
| و + ج       | رجل         |
| ر + ح       | مرحبا       |
| غ + ر       | غرفة        |
| ر المضعفة   | الرجال      |

في مثل هذه الحالات يمكن اختيار كلمات تسهل نطق الراء كالحالات  
الآتية

أن تكون الراء متصلة بالبدال : رَدَّ

أن تكون الراء متصلة بالتاء : رَاتِب

أن تكون الراء متصلة بالنون : رَن

## ٢ - حرف الظاء :

إذا نطقه الطالب بلا تفخيم « ذ » أو « ز » فيجب تفخيم الحرف المجاور •

## ٣ - حرف الحاء :

إذا نطقه بارخاء « ه » فيمكن معالجة ذلك بالنطق المتمايل

« خ » → « ح » •

## ٤ - الهاء :

الخطأ : ه ← همزة ( ارخاء ) فيمكن معالجة ذلك بالنطق المتمايل

« ح » → « ه » •

## ٥ - المين :

الخطأ ع ← ه ( ارخاء ) •  
يمكن علاج ذلك بالنطق المتمايل •

## ٦ - حروف ص ، ض ، ط :

الخطأ ط ← ت

ض ← د

ص ← س

يمكن علاج ذلك بالسياق الصوتي والنطق المتماثل وعلو الصوت •

## ٧ - حرف الخاء :

الخطأ خ ← غ ( ارخاء ) •  
يمكن علاج ذلك بالحالة العاطفية •

## ٨ - حرف الظاء :

الخطأ ظ ← ذ

ظ ← ز

يمكن معالجة ذلك بالسياق والنطق المتمايل وعلو الصوت •

## ٩ - القاف :

الخطأ ق ← ك

يعالج ذلك بالسياق الصوتي أو النطق المتمايل •  
( بجوار همزة - البدء بها )

## رابعاً : مهارة الكتابة أو التعبير التحريري

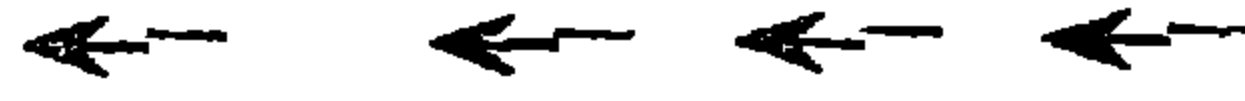
هي إحدى المهارات الايجابية أو الابداعية •

تبدأ مراحلها الدنيا برسم الحروف والكلمات والجمل ، وتنتهي بالتعبير  
الحر الخلاق •

يؤجل البدء فيها الى أن يستوعب الدارس أصوات اللغة ويحسن نطقها  
وقراءتها ( مراحل الاستماع والنطق والقراءة ) حتى لا يصبح شكل الحروف  
عقبة في سبيل تعلم اللغة •

الطرق القديمة ( النحو والترجمة مثلاً ) كانت تتبع في تعليمها الطريقة  
الجزئية ( التحليلية ) فتبدأ بالتدريب على كتابة الحروف فالمقاطع فالكلمات  
فالعبارات • أما الطريقة الكلية فتبدأ بالعبارات وتنتهي بالحروف •

يفضل تعليم الكتابة انطلاقاً من عبارات سبق للدارس سماعها وفهمها ونطقها وقراءتها ويمهد لذلك بتدريب يد الدارس على أسلوب الكتابة العربية من اليمين الى اليسار — مجرد تحريك اليد في اتجاه الكتابة العربية نلتعود على



هذا الوضع الجديد ( ر ر ر ر و و و ) •

ويفضل أن يكتب الأستاذ النموذج أمام الدارس حتى يشاهد حركة يد الأستاذ ويقلدها •

ويراعى في تعليم الكتابة :

١ — الكتابة من اليمين الى اليسار بالنسبة للحروف أيضا ( ومراعاة جلسة الدارس ) •

٢ — التناسب بين الحروف أفقياً ورأسياً ، ومراعاة المسافات •

٣ — الحروف التي تكون فوق السطر والحروف التي تكون تحت السطر •

٤ — اختلاف ارتفاعات الحروف التي تكون فوق السطر •

٥ — المسافات بين الحروف وبين الكلمات •

٦ — التدريب على الحروف المتشابهة للتمييز بينها ( ب ت ث / ج ح خ • ) •

في جمل تحتوى على هذه الحروف •

٧ — كتابة نموذج واضح في أعلى الصفحة ويقوم الدارس بتقليده بادئاً

من أسفل الصفحة حتى يكون النموذج واضحاً أمامه في كل مرة •

٨ — اتباع نفس الأسلوب الذي اتبعه المدرس في تعليم القراءة ، أى

البدء بعبارات سبق للدارس سماعها ونطقها بدلا من الطريقة التقليدية التي تبدأ بالحروف المفردة •

٩ - تعويد الدارس على طريقتى الكتابة ( النسخ والرقعة ) منذ البداية  
لأهمية الأولى فى القراءة والثانية فى الكتابة السريعة .

بعد ذلك ينبغى التدرج فى التدريبات على النحو التالى :

— تكلمة بعض الجمل .

مثال :

اقرأ : هذا كتاب .

• محمد يكتب الدرس .

• ذهب الطالب الى المعهد .

أكمل : هذا ...

• محمد ... الدرس

• الطالب ... المعهد

— يكتشف الطالب الكلمات التى تشترك فى حرف معين ويعيد كتابتها .

— يشاهد الطالب بعض صور الدرس ثم يكتب ما تعبر عنه الصورة

( كلمات ) .

— ينقل الطالب فقرة من عدة سطور .

— التدرب على الحركات القصيرة والطويلة .

— تكلمة نصوص ينقصها ألفاظ متفرقة .

— تكلمة نصوص ينقصها الكثير .

— مشاهدة بعض صور الدروس وكتابة ما تعبر عنه كل صورة ( بعض

الجمل أو عدة سطور ) .

— كتابة موضوع حر •

— نصوص تتضمن بعض الصعوبات الإملائية •

— قائمة بالحروف العربية مع كلمات الحرف فيما في أول الكلمة ثم في وسطها ثم في آخرها ثم منفردا •

— عرض عبارات تحتوي على كلمات معينة تتكرر في العبارات ويختلف عدد تكرارها من كلمة لأخرى • فكلما تتكرر خمس مرات ، وأخرى أربع ، وثلاثة ثلاث ، وهكذا •

ثم يطلب من الدارس اكتشاف هذا التكرار وتسجيله في الخانة التي تناسبه • فالكلمة التي تكررت خمس مرات تكتب أولا تليها التي تكررت أربع مرات وهكذا • على النحو التالي :

**التمرين :**

اقرأ : — السلام عليكم !

— وعليكم السلام !

— ما اسمك ؟

— اسمي أحمد

— ومن هذا ؟

— هذا مصطفى

— ومن هذا ؟

— هذا محمود

— ومن هذه ؟

— هذه فاطمة

اكتب : ٤ : ويكتب الدارس حرف الواو أمام الرقم (٤) لأنه تكرر أربع مرات

٣ : من يكتب الدارس ( من ) أمام الرقم (٣) وهلم جرا

٣ : هذا

٢ : السلام

٢ : عليكم

٢ : هذه

نص ( قصة قصيرة مثلا ) يقوم الطالب بعمل بعض التغييرات الطفيفة عليها : كتغيير الضمير من المذكر الى المؤنث أو لثأى الجمع أو تغيير الزمن •  
— نص تتبعه بعض الأسئلة الاستيعابية المتدرجة ، ثم بعض الأسئلة الاتصالية •

— جمل متفرقة تكون موضوعا واحدا يطلب من الدارس اعاده ترتيبيها •

— تحريك الحوار الى سرد أو العكس •

— مجموعة من الأسئلة والاجابات عليها تكون موضوعا مترابطا •

— نص ( قصة أو مقال أو مسرحية قصيرة ) يقوم الطالب بعمل موجز له في حدود خمس النص الأصلي •

بعد ذلك يمكن التدرج الى مرحلة التعبير الحر بمعنى الكلمة ، ويكون ذلك من خلال عرض عدة موضوعات للمناقشة ، واختيار أحدها ، ومناقشة عناصره مع الطلاب ، وتدوين العناصر على السبورة • ثم يقوم الطلاب بترتيب العناصر وكتابة الموضوع ، مع تزويدهم ببعض العبارات والألفاظ التي يحتاجون اليها • ويمكن كتابة موضوع أحد الطلاب على السبورة ومناقشته وتصحيحه جماعيا •

كذلك من الممكن أن يقدم الأستاذ للطلاب بداية قصة أو نهايتها ثم يطلب منهم الكتابة عنها •

من الواضح أن معظم التدريبات السابقة تعتبر من الموجه ، يأخذ خلالها المدرس بيد الطالب نحو التعبير الصحيح ويتدرج معه حتى يصل به الى مرحلة التعبير الحر المنطلق ، الذي يعبر منه الطالب عن ميوله ورغباته وآرائه دون قيود أو شروط • وحتى يتحقق ذلك نوجز واجبات المدرس في النقاط الآتية :

١ - النظر الى أخطاء الطلاب على أنها شيء طبيعي ، فلا ينبغي أن يضيق بها المدرس • كما لا ينبغي أن يتشدد في التصحيح ، وأن يوقف الطالب عند كل هفوة لكي يصحح له بشكل يخرج الطالب ويشتت تفكيره •

٢ - التغاضي عن الأخطاء البسيطة في القواعد أو التحليل لتتبيه الطالب اليها بطريقة غير مباشرة •

٣ - عدم الخلط بين درس التعبير ودرس القواعد ، وتركيز الاهتمام على الأفكار وترتيبها وطريقة الصياغة والربط بين الأفكار والانتقال من فقرة الى فقرة ، وربط الجمل ، وغير ذلك من مواصفات التعبير الجيد •

٤ - في حالة التعبير الكتابي يفضل تصحيح الموضوع بأسرع ما يمكن ، دون تأجيل ذلك أياما كما يحدث في العادة ، وذلك حتى يمكن للطلاب أن يتذكروا ما كتب ويستفيدوا من تصحيح المدرس •

٥ - لا ينبغي أن يركز التصحيح على أخطاء الطالب ، بل ينبغي أن يهتم التصحيح بتشجيع الطالب على الانطلاق في التعبير عن طريق الإشارة الى ما جاء

فى موضوعه من نقاط الجودة • ويمكن وضع ضوابط للتصحيح تتدرج فى الأهمية على النحو التالى :

١ — المضمون : أفكار مبتكرة ، واضحة ، تلائم السن •

٢ — عرض الأفكار : المقدمة — العناصر حسب أهميتها — الربط بين الأفكار — الخاتمة •

٣ — الكفاءة اللغوية : الامام بالقواعد — ربط الجمل — اختيار المفردات المناسبة — صحة الاملاء — الدقة فى استعمال علامات الوقف والترقيم •

٤ — الشكليات : الخط — النظافة — الترتيب •



## الباب الخامس

### تطبيقات عملية

#### الدرس الصفري

مفصل :

المقصود بالدرس الصفري هو التعليمات التي يجدر بالدارس اتباعها لكي يحقق أكبر مردود من دروس الدورة اللغوية أو المقرر • وتتلخص هذه التعليمات في النقاط الآتية :

أولا : لما كان من أهم الوسائل في فهم اللغة الأجنبية وإدراك مضامينها واستيعاب مفاهيمها وقيمها ، والانصهار في بيئة هذه اللغة ومعايشة أهلها ، فإننا ننصح الدارس بأن يحاول ، بقدر ما تسمح به ظروفه في البلد الذي يعيش فيه ، الاختلاط ببعض الأشخاص العرب ، وأن يحاول أن يتبادل معهم ، من آن لآخر ، ما يتيسر له من عبارات ، وأن يستعين بهم في تعلم ما يستطيع من عناصر اللغة العربية ولا شك أن مثل هذا السلوك يساعد الدارس كثيرا في تحقيق هدفه من تعلم هذه اللغة •

ومن ناحية أخرى ، وبخاصة إذا لم يسعد الحظ الدارس في العثور على بعض العناصر العربية ، فإننا ننصحه بأن يحاول أن يتقمص شخصية إنسان عربي وذلك بأن يخلع على نفسه اسما عربيا ( محمد — أحمد — مصطفى ... الخ ، ليلى — فاطمة ... الخ ) وأن يتخذ لنفسه جنسية أي بلد عربي

بختاره ، فيصبح مثلا : مصطفى السوري أو أحمد التونسي ، وتصبح الدارسة هي ايلي العربية أو فاطمة المصرية • ومن المفدي جدا في مجال تعلم اللغة الجديدة تطبيق هذه النصيحة وعلى وجه الخصوص أثناء الاستماع الى دروس الدورة وفي أوراق الدراسة والتعامل مع اللغة العربية •

كما ينصح الخبراء أيضا ، كعوض عن توافر بيئة اللغة ، بأن يحيط الدارس نفسه بما يوهمه بأنه يعيش في بيئة عربية ، أو بما يجعله دائم الارتباط والتفكير في بيئة اللغة التي يتعلمها • ويمكن تحقيق ذلك بأن يحاول الدارس أن يجعل الحجرة التي يستمع فيها الى دروس اللغة العربية أقرب ما تكون الى حجرة في بيت عربى من ناحية الاثاث الموجود وعناصر الديكور المميزة • وفي حالة تعذر ذلك ، يمكن أن يكتفى الدارس بتعليق بعض المناظر العربية على جدران الحجرة • كما يمكنه أن يقتنى بعض الاسطوانات أو الشرائط المسجل عليها بعض الألحان الموسيقية والأغاني العربية المميزة التي يستمع اليها من آن لآخر •

ومن الرسائل المفيدة في مجال تعلم اللغات المحية أسلوب المراسلة خصوصا بعد أن تتكون لدى الدارس الحصيلة اللغوية الكافية لممارسة هذه العملية • فلا شك أن تبادل الرسائل والمعلومات والطوايح البريدية والبطاقات المصورة والصور الفوتوغرافية والمطبوعات يثرى حصيلة الدارس اللغوية والثقافية •

وأخيرا ، ننصح الدارس بمحاولة الانتظام في الاستماع الى الاذاعات العربية وخصوصا البرامج الثقافية والدراسية ونشرات الأخبار والتعليقات كما ننصح بمشاهدة مثل هذه البرامج في التليفزيون العربى اذا توافر له ذلك •

### ثانيا - تمرينات حصر الانتباه السمعى :

مع أن هذه التمرينات تفيد الدارس في مجال الاستماع بصفة عامة الا انها تقدم له أعظم الفائدة في مجال تعلم اللغة الجديدة •

وننصح الدارس بأن يبدأ بعمل هذه التمرينات في الأسبوع السابق لبدء الدراسة أو الدورة كنوع من التهيئة والاستعداد لتلقى دروس اللغة العربية .

وتتلخص هذه التمرينات في الآتي :

- اغماض العينين والاسترخاء في مكان مناسب .
- الانصات .
- التركيز على محاولة تحديد طبيعة أو مصدر الأصوات الآتية :

١ — بعض وسائل المواصلات :

- القطار — الطائرة — السيارة — السفينة .

٢ — بعض الحيوانات والطيور :

- كلب — قط — أسد — ذئب — طائر — فرس يركض .

٣ — بعض الأماكن العامة :

- مطار — محطة سكة حديدية — ميناء — شارع .

٤ — بعض مظاهر الطبيعة :

- ريح — رعد — أمواج — مطر .

٥ — بعض المؤثرات الصوتية :

- باب يفتح ويغلق — زجاج يتحطم — تصفح أوراق — نجار يدق وينشر —
- دقات ساعة — ماء يصب ... الخ .

٦ — أشخاص يتكلمون :

- شاب — رجل — شيخ — فتاة — عجوزة — طفل يبكي — ضحك — أنين .

## ٧ - بعض الايقاعات الموسيقية أو غير الموسيقية :

ايقاع سريع - بطيء - بهيج - حزين - غاضب ... الخ •

## ثالثا - بعض النصوص العربية الحوارية والسردية :

للتعود على الايقاع والنبر والتنغيم فى اللغة العربية ومحاولة تقليد ذلك •

- الأذان ( أو جزء منه ) •

- بعض آيات من القرآن بصوت أحد المقرئين ( ترتيلا وتجويدا ) •

- بعض تهاليل وأدعية الطواف والسعى فى مناسك الحج •

- ألحان موسيقية عربية •

- مقاطع من أغنيات عربية ( يفضل باللغة العربية الفصحى أو الفصيحة المعاصرة ) •

- مشهد تمثيلى قصير باللغة العربية ( يراعى تنوع الممثلين : رجل ، امرأة ، طفل ... ) •

## الفصل الأول

# درس في اللغة العربية للراشدين من غير العرب

تقوم هذه الدراسة على طريقة تعتمد على الأسس التي وضعها علم اللغة الحديث وطبقت على تعليم اللغات تحقيقاً لأكبر قدر من الفعالية والعائد فيما يتعلق باكتساب العناصر الرئيسية للغة الهدف . والدراسة تقتصر على أكثر الفصول شيوعاً وهو مستوى الراشدين الذين يتعلمون اللغة العربية ، وذلك خلال السنوات الأولى من هذا التعليم .

وسنحاول أولاً أن نحدد الأهداف التي يجب أن يضعها مدرس اللغة نصب عينيه ، ونحلل الوسائل التي يمكن أن يستعملها ، ونرسم الخطوات التي يجب أن يمر بها . وزيادة في الوضوح ، نحدد المستوى الذي تدور حوله هذه الدراسة ، أو نتطرق ، منه ، وهو مستوى المبتدئين ، كما سنحاول أن نعرض بعض التمرينات التي يمكن تقديمها للطلاب خلال مراحل الدرس المختلفة من خلال نص معين ، ونعتقد أن هذه التمرينات يمكن أن تظل صالحة للتطبيق لسنوات عديدة لو أمكن الأخذ بمفهومها وروحها وتكييف أيقاعها وتدرجها مع مستوى الدارسين .

في الظروف العادية لنظم التعليم الحالية يعتبر عامل الزمن بالغ الأهمية . مما يضطر المدرس إلى الاقتصاد في الوقت والتقنين في مختلف الأنشطة . أن

حصة اللغة الأجنبية يجب أن تكون مثالا يحتذى في الدقة والانضباط<sup>(١)</sup> ، على أية حال ، مهما كانت طريقة التدريس ومهما كان الكتاب المدرسى أو الوسائل المستعملة ، فإن درس اللغة الحية وبالذات الأجنبية ، يتضمن فى الطالب المراحل الآتية :

— مراجعة سريعة للمعلومات ، وتكون فى أغلب الأحيان فى بداية الحصة ، وهذه المراجعة تكون أولا بمثابة تهيئة للطلاب أو تسخين ، ومن ناحية أخرى يتعرف بها المدرس على مدى فاعلية التدريس ومدى استيعاب الطلاب .

— دراسة العناصر الجديدة التى يتألف منها الدرس وهى تتضمن بصفة عامة ثلاث مراحل متميزة :

١ — عرض هذه العناصر ( الأشكال والمعانى والعلاقات بين الأشكال والمعانى ) .

٢ — التوظيف والتمكين : وهذا يعنى فى ذات الوقت استثمار الحصيله الجديدة ودمج هذه الحصيله فورا فيما سبق دراسته بهدف تحقيق التعبير الذاتى .

٣ — تثبيت التراكيب الرئيسيه الخاصة بالقواعد وتحقيق أو تنشيط التلقائية فى استعمال اللغة .

ومن المؤكد أن جميع المدرسين يعدون أثناء تحضير الدرس تمارين خاصة بكل مرحلة من هذه المراحل ، ولكن لا يوجد عند جميع المدرسين فكرة واضحة عن نوعية كل مرحلة وهدفها وما تتميز به عن غيرها من المراحل ، كذلك فالكثير من المدرسين لا يعرفون كيف يحددون لكل مرحلة الجرعة المناسبة والناجعة ، ولا يعرفون أفضل الوسائل الفنية التى تلائم كلا من هذه المراحل .

---

(١) ليس هذا فقط بالنسبة للالتزام بالوقت وتقسيمه بين الأنشطة المختلفه وعلى المراحل المختلفه للدرس ، وإنما أيضا فيما يتعلق بهضوع المدرس داخل الفصل وحركاته ، وإيماءاته ، إذ يجب أن يتم ذلك كله بحسب دقيق .

## المعرض

ذكرنا في بداية المراحل مرحلة المراجعة ، فقط لأنها تكون في بداية الدرس ، ولكننا لن نبدأ بها هنا لأننا نريد أن تكون بدايتنا طبيعية ، أي المرحلة الأولى من مراحل الدرس الجديد ، وفي النهاية سنتحدث عن مرحلة المراجعة ، مع التذكير بموقعها الذي سبق أن جددناه وهو بداية الدرس الجديد ، لأن المراجعة كما هو معروف تكون للمعلومات السابقة قبل البدء في الدرس الجديد .

والمرحلة الأولى هي كما أسلفنا مرحلة العرض ، وهي تشغل مكانة وحجما ، يتسمان بالكثير من المبالغة في معظم الفصول التي شاهدناها وجرى عليه العرف في التدريس ، ويجب في البداية أن نوضح نقطة غموض معينة حول معنى أو اصطلاح العرض ، من البديهي ان المدرس هو الذي يقوم بعرض عناصر الدرس الجديد ، بتعليم الأنشكال ( الصوتية والنحوية والصرفية ، وفي مستوى معين ، الاملائية ) الخاصة بهذه العناصر ، وكذلك معانيها المحددة داخل سياق اجتماعي ثقافي معين ، ولكن لا يعني هذا وجوب التدخل المستمر من جانب واحد ، أي من قبل المدرس ، بينما الطلاب في موقف سلبي يستمعون الى ما يقول المدرس ، والحقيقة أن هذا المفهوم لمرحلة العرض بدأ يختفى من معظم الفصول ، لأنه اذا كان يساعد على تنمية مهارة الاستيعاب السمعي عند الطلاب ، الا أنه على مستوى التعبير ، لا يحقق سوى اجابات مقتضبة أو مبتورة تقتصر في أغلب الأحيان على كلمة «نعم» ردا على السؤال التقليدي «مفهوم» ؟ ولنقتصر الآن على شرح مرحلة العرض بمفهومها الحديث أي القائم على الحوار وعنى المشاركة الايجابية المستمرة من جانب الطلاب .

أول ما ننبه اليه بالنسبة لهذه المرحلة الأولى من الدرس ، وقد يخالف هذا العرض السائد ، أنها يجب أن تكون قصيرة نسبيا ، فعلى المدرس أن يقاوم العادة القديمة والتي كانت تقضى بتخصيص معظم وقت الحصة لها على حساب التمرينات والمراحل الأخرى . والهدف من ذلك مزدوج : التأكد

من فهم المحتوى المنطقي للدرس وتحقيق ترديد صحيح للنماذج اللغوية المعروضة ، ولذلك لابد من الاقتصاد الشديد في الوسائل مهما كان الشكل الذي يتخذه هذا العرض تبعاً لمستوى الطلاب وطبيعتهم وعددهم ونوعيه المدرس والوسائل الفنية التي يستعين بها ( الصور ، المسجل ، المختبر ، أو مجرد حجرة دراسة عادية ) • في جميع الحالات يجب أن يكون الشرح ( الذي يؤدي باللغة الهدف ) قصيراً « جداً » ويليه مباشرة استعمال من قبل الطلاب للمفاهيم الجديدة التي يعرضها المدرس ، ( ترديد جماعي وفردى بالتوالي ، مع يقظة المدرس الدائمة لدقة الطلاب في أدائهم الصوتي للنماذج ) • ويجب مراعاة أن يكون الانطلاق دائماً من مجموعة صوتية ( وحدة صوتية ودلالية ونحوية في أغلب الأحيان ) •

مثلاً هذه المجموعة الصوتية المركبة « كتب المدرس على السبورة » • يجب أن تعرض وتثبت بصورة كاملة دون تقسيم ، بما فيها من وصل وتتابع وتنغيم ، وذلك قبل أى تحليل من أى نوع •

فالكلمة ، ومن باب أولى المقطع أو الفونيم لا ينبغي عزلها إلا في حالات استثنائية قصوى ، عند المقارنة بفونيمات أخرى في اللغة الجديدة أو اللغة الأم • وحتى في مثل هذه الحالات يعاد هذا المقطع وهذه الفونيمات فوراً إلى المجموعة ويجرى ترديدها في السياق •

ولكى يفهم الطلاب هذه المجموعات الصوتية يجب أن يستعملها المدرس داخل سياق في موقف مادي حي ، متجنباً أى تعريفات مجردة على طريقة القواميس التي تعزل الكلمة والمفهوم ، مبتعدة بذلك عن طبيعة الاستعمال العادي للغة ، وذلك لأن مثلاً مادياً حياً يحسن المدرس اختياره ويحسن الطلاب توظيفه أفضل كثيراً من أفضل التعريفات • ويستطيع المدرس أن يقدم الكلمة الجديدة في سياقات مختلفة وعديدة ، ويستعين بكل وسائل العرض البصرية المتاحة له مثل الصور الثابتة والمتحركة أو السبورة الوبرية أو بالرسم

على السبورة أو بالحركة أو بالإيماء • كذلك فإن التكرار سواء كان بصوت المدرس أو المسجل ، يجب أن يمثل تدريبا ايجابيا يكرس له الطلاب انتباههم دون توقف ، بدلا من أن يطبعهم بالسلبية ويعودهم على التقليد الآلى • وإذا تحقق هذا التصور لمرحلة العرض ، أصبحت هذه المرحلة بالفعل الخطوة الأولى الفعالة لاكتساب الطلاب لعناصر اللغة الجديدة تمهيدا لتدريهم على التوظيف الشخصى لهذه العناصر وهو ما يتم خلال المرحلة الثانية والننى نعرف باسم مرحلة الاستثمار •

وقبل أن ننتقل الى هذه المرحلة الثانية ، نقدم مثالا لمرحلة العرض ، ولنقتصر فيه على الجزء الأول من درس فى المستوى الأول •

— أبى • أعطنى نقودا •

— نقودا ! لمن ؟ لك ؟

— لا • لأمى •

— لأمك ؟ لماذا ؟

— لأشتري فاكهة وبيضا •

— خذ ، هذه خمسون ريالا •

— أين تذهب ؟ الى السوق ؟

— لا ، الى البقال •

— انتظر • لا يرجد خبز • اشتر أيضا خبزا •

أول خطوة فى العرض هى قراءة الحوار بطريقة واضحة ولكن بسرعة الحديث العادى مع مراعاة التنغيم بصوت المدرس أو الاستماع الى تسجيل الحوار من جهاز تسجيل ، وهذا أفضل<sup>(١)</sup> • وفى هذه الأثناء تبقى الكتب مغلقة ، ويجب أن يعتمد هذا الجانب السمعى على معين بصرى ، وليكن صورا على السبورة الوبرية تساعد الطلاب على فهم جزء كبير من الجمل قبل

---

(١) يفضل المسجل على صوت المدرس المباشر ، لأن الأول يحتفظ بالسرعة والتنغيم مهما تكررت مرات الاستماع •

أى تدخل من جانب المدرس • رمن الطبعى أن يكون المدرس قد سجن فى حراسه التحضير او حصرت فى كتاب المعلم العناصر الهامة فى الدرس ، عما بان كثيرا منها قد سبقت دراسته •

الترايب :

لن ؟ — لماذا ؟

لك — لأمى •

لأستوى

مفردات جديدة : نقود ، فاكهة ، خبز ، بقال •

انتظر — اشتر •

الأصوات الصعبة : ع/ط/ه/ف •

فى هذه الصوامت : ض/خ/ذ/ظ •

النبر : فى التعجب والسؤال •

ويتركز دور المعلم فى مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب هذه العناصر النحوية والصرفية ، والمفرداتية والصوتية بأسرع ما يمكن وبأقل قدر من التدخل المباشر من جانبه ، ومع المشاركة الايجابية من قبل الطلاب ، ولتحقيق ذلك يتناول الحوار جملة جملة على النحو التالى :

الطالب

المدرس

أبى ، أعطنى نقودا •

أبى ، أعطنى نقودا •

كرروا معا :

يا أحمد • اطلب نقودا من مصطفى • مصطفى ، أعطنى نقودا •

## المدرس

نقودا ! لمن ؟ لك ؟

يا خالد • اطلب منى نقودا !

نقودا ! لمن ؟ لك ؟

( الحركات والايماء )

كرروا !

لمن ؟ لسالم ؟

كرروا !

لا ، لأمى •

كرروا •

يا خالد ، لسالم ؟

لماذا ؟

لأشتري فاكهة •

كرروا •

## الطالب

- ر ايماء من الطالبين )
- ( ملاحظة صحة التنغيم )

يا أستاذ ، أعطني نقودا !

( ملاحظة التنغيم الاستفسارى  
والتنغيم التعجيبى ) •

لمن ؟ لسالم ؟

لا ، لأمى •

لا ، لأمى •

لماذا ؟

لأشتري فاكهة •

( ملاحظة التنغيم المتضادين ونطق  
الهاء ) •

## المدرس

## الطالب

• أنا أشتري كتابا .

( المدرس يمثل حركة من يشتري كتابا  
من طالب ) •

أعطني نقودا لأشتري كتابا •  
أعطني نقودا لأشتري كتابا •  
كرروا !

يا صالح ، اطلب منى نقودا • يا أستاذ ، أعطني نقودا •  
لماذا ؟ لأشتري كتابا •

وتستمر الحصة على هذا النحو دون شروح نظرية مع توالى التردد  
المحض ( تارة جماعيا وتارة فرديا ) وتبادل العبارات القرينة جدا من عبارات  
الحوار الأصلي • ويستطيع الطالب بمساعدة التنوينات المضافة أن يحدد  
بالإيماء المعنى الرئيسى لكلمة أو لصيغة جديدة داخل سياق محدد ، وأن  
يمتلك ناصية هذه الكلمة أو هذه الصيغة مما يثرى معلوماته الإيجابية  
بصورة فورية •

والهدف هو أن نصل بأسرع ما يمكن الى درجة مرضية من الفهم  
لمحتوى الدرس فى جملته ، وترديد صحيح لكل مجموعة صوتية واستظهار  
الحوار •

تلك هى المرحلة الأولى وهى بالغة الأهمية ، فعلى درجة اجادتها على  
النتيجة التى تحققها ، تكون فاعلية المرحلة التالية وهى مرحلة الاستثمار •

## الاستثمار

المرحلة الثانية تكون بطبيعة الحال في القسم الثاني من الحصة ، وهي تتضمن الاستعمال الجديد للعناصر اللغوية التي درست في القسم الأول • والحقيقة أنها أكثر من مجرد استعمال جديد ، فهي استثمار لهذه العناصر ، أى توظيفها في سياقات تختلف اختلافات بسيطة عن السياق الذى عرضت فيه ولكنها أيضا مشابهة له ، حتى يكون من السهل على الطالب أن يستحضر العناصر التى سبق دراستها •

وينصح بعمل تمارينات الاستثمار مباشرة بعد مرحلة العرض ، وقبل بدء تمارينات التثبيت التى تتلخص في « تثبيت » تراكيب القواعد الرئيسية •

والسبب في هذا الترتيب أن هاتين المرحلتين الأوليين من طبيعة واحدة ، فكلتاهما تعتمد على سياق واقعى وموقف حى مع اختلاف وحيد وهو أنه في الحالة الأولى ( العرض ) نفرض على الطالب موقفا خارجيا ، فى حين أننا فى مرحلة الاستثمار نرحى اليهم ببعض المواقف المألوفة لديهم والتى تحثهم على التعبير عن أنفسهم بنوع من الحرية والانطلاق ، فالهدف هنا هو كسر حدة الاستظهار أو التقوقع داخل عبارات الحوار الرئيسى فى المرحلة الأولى التى تعتبر كما قلنا نقطة انطلاق لا أكثر • ان الهدف الرئيسى من الاستثمار هو مساعدة الطلاب فى امتلاك ناصية العناصر اللغوية التى استوعبوها حديثا ، وادماجها فى حصيلتهم السابقة لتوظيفها بروعى وبحرية •

ولكى يتحقق أفضل عائد من الاستثمار فان الخبرة تعلمنا أن على المدرس أن يلاحظ بعض الأسس الجوهرية ويلتزم بها : أول هذه الأسس الا يأخذ فى تعليم عناصر جديدة ، وألا يفساق خلال المناقشة الى سرد قوائم من الكلمات المشتقة أو مقارنات أو معارضات بين التراكيب النحوية والصرفية ،

فليس الهدف هنا هو تعليم عناصر لغوية ، وإنما التدريب على استعمال العناصر المكتسبة فعلا بطريقة سليمة وفي سياقات مختلفة ، وتحقيقا لذلك فإن تقويم الأخطاء يجب أن يتم بسرعة ، ثم يعود المدرس فوراً الى الاستثمار دون تعليقات حتى لا يقطع حبل الأفكار عند الطلاب ويضعف تلقائيتهم . أما الأساس الثانى الذى يجب أن يلاحظه المدرس ويلتزم به فى هذه المرحلة فهو أن يجعل العبارات التى يتبادلها الطلاب تسير على ايقاع سريع ، وأن يشعر الطلاب بالثقة فى أنفسهم ، وألا يثبط عزائمهم باللوم والتوبيخ ، ومقاطعتهم كل حين بشكل مزعج . وأخيراً ، عند تحضير تدريبات الاستثمار ، على المدرس أن يستغل ذلك فى تحديد تمرينات « الثابت » التى سيقضى الاستثمار . ومعنى ذلك أن يجعل الطلاب يستعملون التراكيب الهامة التى ستكون جزءاً من التراكيب المطلوب تثبيتها فيما بعد . ويتم ذلك كله دون معرفة الطلاب . وتكمن الصعوبة فى عمل ذلك بصورة طبيعية . والحقيقة أنه يجب أن نتجنب الصنعة والتكلف ما أمكن ، إذا أردنا فعلاً أن يتمكن الطالب من استعمال اللغة فى أغراض شخصية ، وأن يتمكن فى النهاية من أن يعبر تعبيراً تلقائياً عن أفكاره الخاصة .

ولتحقيق ذلك يجب أن يتقدم المدرس خطوة خطوة مبتدئاً كما هى الحال بالنسبة لكل الطرق التربوية الصحيحة ، من السهل الى الصعب ، فهنا يجب الانتقال من التكلف والصنعة الى الانطلاق والحرية . وأول خطوة هى مجرد التكرار ، كما هى الحال فى مرحلة العرض ، فإذا كان النص حواراً فمن الأفضل أن يقوم بتمثيله مجموعات من الطلاب تتقمص الشخصيات وتتنطق بعباراتهما . ولكن على المدرس بعد ذلك مباشرة أن يدخل بعض التغيرات الطفيفة دون تغيير فى التراكيب ليسهل تمكين الطلاب منها .

وكمثال تطبيقي على هذه المرحلة نعود الى الحوار الذى استعملناه كمثال فى مرحلة العرض . والحقيقة أننا أدخلنا فى مرحلة العرض بعض

الأساليب التى تتجاوز نطاق هذه المرحلة الأولى وتعتبر فى ذات الوقت بداية أو منطلقا للاستثمار ، من ذلك اللقطة القصيرة التى يطلب فيها المدرس نقودا ليشتري كتابا ، ثم يدعو طالبا لي عمل على شاكلته • ولكن فى الواقع لم يكن الهدف من تلك المرحلة سوى فهم واستيعاب للسؤال « لماذا » ؟ والجواب « لأشترى » داخل سياق معين • ولما كان الهدف قد تحقق ، فالمطلوب الآن هو إعادة استعمال تراكيب الدرس ، ليس فى سياق واحد فقط ، وإنما فى عدة سياقات متوازية ، وتبدأ بالمواقف التى يمكن عملها داخل الفصل : حوار آخر يشترك فى تأليفه جميع طلاب الفصل ويلتزم بهيكل الحوار الذى تم تدريسه •

— يا مصطفى أعطنى نقودا !

( تنويع ) « هات » فهذا اللفظ من المفروض أنه معروف ويستعمل فى التدريبات •

— نقودا ! لمن ؟ لك ؟

— لا • لأخى •

( إضافة ممكنة ) ليس معه نقود ، ولا أنا •

— لماذا ؟

— ليشتري قلما •

بعرض هذا الموقف الذى يجرى فى الفصل ، يمكن عمل موقف آخر يتخيله للطلاب مثل شراء ثوب للأخ ، أو لعبة للأخت الصغيرة ، مع عمل جميع التغييرات والاضافات الممكنة باستعمال العناصر التى سبق اكتسابها ودمجها فى المكتسبات

الحديثة لاثرائها وتوسيعها • وبعد أن يتم وضع هذا الحوار على هذا النحو الجماعى ، يمكن استظهاره وتمثيله •

وهناك طرق عديدة يمكن أن يتدخل بها المدرس كمجرد محرك لخيط اللعبة فى هذه المواقف المرتجلة فبعد أن يرحى الى الطلاب بموضوع الحوار ويحدد هيكله بصورة سريعة ، يمكنه أن يسهل البدء بتعليمات محددة على النحو التالى :

« يا فلان : « اطلب من » س « أن ••• » ، « قل له ••• » ، « افعل كذا ••• وقل لنا ماذا تفعل ••• » مما يحض الطالب على الانتقال من الأسلوب المباشر الى الأسلوب غير المباشر ، وهذا فى حد ذاته تمرين جيد على اللغة ، ويمكن تقسيم الفصل الى مجموعتين تتناولان العبارات والأقوياء يشجعون الضعفاء ، ويحاول المدرس من ناحيته أن يضمن للضعفاء ( على الأقل ) فرصة التكرار الصحيح للعبارات الصحيحة ، كما أنه يجب أن يطلب من البعض توجيه الأسئلة الى زملائهم ويحدد السائل والمستول • بحيث تصبح ردود الأفعال واقعية والتصرفات حقيقية •

ومن الطبيعى ألا يدخر المدرس وسعا فى استعمال الوسائل المعينة التى يمكن أن تسهل تدريبات الاستثمار من مثل الوسائل البصرية المختلفة كالأشياء والعينات والصور والمجسمات ونماذج السبورة الوبرية والشرائح والرسوم ، كذلك عليه ألا يتردد فى الاستعانة ، اذا استدعى الأمر ، بالاشارة الى الأحداث انجارية ووقائع مشهورة ومعروفة بالنسبة للجميع ويمكن أن تنشط خيال الطلاب وتثير حماسهم واهتمامهم ، وبذلك يقوى الحافز للتعليم ، وعلى أية حال فكل الوسائل جيدة ومفيدة بشرط أن يتسم الحوار بالحيوية وأن يتعود الطلاب على التعبير عن أفكارهم باللغة العربية بطريقة لطيفة ممتعة •

وقد لا يكون هناك ضرورة للوسائل المعينة ، فأحيانا يكفى نص جيد وخيال الطلاب لعمل استثمار جيد • ومعنى ذلك أن تمارين الاستثمار صائحة على جميع المستويات وبالذات حينما ننتقل من النصوص المصنوعة الى النصوص الأدبية الأصلية ، حينئذ يتحول الاستثمار الشفوى فى الفصل الى استثمار تحريرى يكون فى البداية مجرد تقليد للنص الأسمى ، ثم يبتعد عنه شيئا فشيئا ليصبح تعبيرا تحريرا تلقائيا لا يحتفظ من النص الأسمى الا بالعناصر اللغوية التى تم استيعابها •

### التثبيت

كثير من المعلمين يتصورون أن مهمتهم تنتهى بمجرد انتهائهم من « تقديم » الدرس الجديد وتدريب الطلاب على استعمال العناصر الرئيسية فيه ، وهم يسيئون الفصل بين مرحلتى العرض والاستثمار ويسرفون فى الاهتمام بالمرحلة الأولى على حساب المرحلة الثانية ، ونفس الشيء يحدث بالنسبة لمرحلة التثبيت التى لا تلقى سوى الاهمال فى أغلب الأحيان •

الحقيقة أن مثل هذا التقديم الحى الدقيق الذى أشرنا اليه وعرضنا جانبا منه ، والترديد والتوظيف المدروس فى سياقات قريبة ، هاتان العمليتان لا تكفيان • فالواقع أننا ندرس كثيرا ونجتهد كثيرا ، وننبهر أحيانا بالنتائج الفورية التى حققها الطلاب الذين « يعرفون » دروسهم ، أى درس اليوم • ولكن سرعان ما تخونهم الذاكرة وينسون معلومات كان الظن أنهم اكتسبوها ، ذلك لأنهم لم يكتسبوا مهارتى الاستماع والتعبير ، كما لم تتكون عندهم التلقائيات الأساسية ، لذلك يجب أن نعتبر هذه المرحلة الثالثة ، مرحلة التثبيت الرئيسية وأن يكرس لاعدادها كل الاهتمام الواجب •

وهنا أيضا — يجب أن نراعى بعض الأسس الهامة : أولا ، علينا أن نعرفه أن الأسلوب فى هذم المرحلة سيختلف عن الأسلوب الذى سرنا عليه فى

المرحلتين السابقتين ، ذلك الأسلوب الذى كان ينطلق دائما من سياق محدد ومعرض فى المرحلة الأولى ، وسياق مختار، وحر فى المرحلة الثانية ، أما الآن ، وفى مرحلة التثبيت ، فالانطلاق يجب أن يكون من التراكيب والصيغ التى نستخرجها من سياقها نظرا لأهميتها فى إثراء الحصيلة اللغوية .

وكما هى الحال بالنسبة للعرض والمراجعة ، يجب أن يبدأ المدرس بعمل قائمة للتراكيب ، ولكنها قائمة محددة ، لأنه ليس من المطلوب تثبيت كل شئ ، ولا بد فى الاختيار من مراعاة الحصيلة السابقة للطلاب وأهمية التراكيب ( شيوعها وفائدتها ) ولنطبق ذلك على نفس الحوار السابق .

بالنسبة للتراكيب النحوية والصرفية هناك عدة عناصر :

— استعمال ضمير الوصل مع الأفعال ذات المفعولين .  
— أعطنى نقودا !

— استعمال حروف الجر : ذهب الى ، طلب من ، معه .

أما التدريبات فتكون تدريبات نمطية مختلفة تشتمل بطبيعة الحال على بعض المفردات ، وتتم هذه التدريبات فى مجموعات وبايقاع سريع اخلاق التلقائية عند الطلاب ، ويتحقق ذلك اذا أمكن عمل عشرين جملة تقريبا خلال أربع أو خمس دقائق . ويستعمل المدرس كل أنواع التمرينات تبعا للحاجة : استبدال ، تحويل ، تقابل ، تكلمة ، سؤال وجواب ، تماثل ، تقابل ... الخ . وبالإضافة الى تحقيق التلقائية فان ممارسة هذه التدريبات النمطية تسهل على المدرس مهمته حينما يقوم فيما بعد بتقديم بعض الشرح النظرية للقواعد .

والحقيقة أن تنفيذ تدريبات التثبيت يتوقف الى حد كبير على الوسائل المعينة المتوفرة لدى المدرس . غير أن المدرس قليل الحظ الذى لا يملك منها شيئا ، لا يجب أن يجتهد فى ذلك مبررا لاهمال هذه التدريبات التى تضمن الإثراء والاستمرارية للمكتسبات .

وعلى سبيل المثال ، هذه بعض التمرينات التي نقترحها لتثبيت التراكيب التي استخرجناها من الحوار ، والذي يجب أن ننبه اليه هنا أننا لا نعتمد في هذه التدريبات على سياق ، ولا نلتزم بترتيب ظهور أو ورود هذه العناصر في الحوار ، ولكننا نتدرج من السهل الى الصعب .

١ - أين تذهب ؟ الى السوق ؟

( استبدال بسيط )

- |                            |                   |
|----------------------------|-------------------|
| • لا ، أذهب الى البقال .   | تذهب الى السوق ؟  |
| • لا ، أذهب الى البقال .   | تذهب الى المعهد ؟ |
| • لا ، أذهب الى الطبيب .   | تذهب الى البيت ؟  |
| • لا ، أذهب الى الصيدلية . | تذهب الى البيت ؟  |

( استبدال مع التغيير ) الاجابة : أذهب الى السوق .

- |                               |                              |
|-------------------------------|------------------------------|
| • الاجابة : أذهب الى المعهد . | أين تذهب ؟ ( مثير : السوق )  |
| • الاجابة : أذهب الى الطبيب . | أين تذهب ؟ ( مثير : المعهد ) |
| • الاجابة : أذهب الى البيت .  | أين تذهب ؟ ( مثير : البيت )  |

٢ - ليسن معى نقود .

( سؤال - جواب مع تحويل )

- |                            |                    |
|----------------------------|--------------------|
| • لا . ليس معى نقود .      | هل معك نقود ؟      |
| • لا . ليس معى مائة ريال . | هل معك مائة ريال ؟ |
| • لا . ليس معى كتابان .    | هل معك كتابان ؟    |

٣ - أعطنى نقودا : يجب أن تعطينى يقودا •

( تحويل )

أعطنى مائة ريال ؟ يجب أن تعطينى مائة ريال •

أعطنى كتابين ؟ يجب أن تعطينى كتابين •

\* سؤال/جواب :

هل تريد أن أعطيك نقودا ؟ نعم • أعطنى نقودا •

هل تريد أن أعيرك كتابا ؟ نعم • أعرنى كتابا •

هل تريد أن أريك سيارتى ؟ نعم • أرنى سيارتك •

ويمكن اقتراح تمارين أخرى ، المهم هو تقنين التدريبات حسب الوقت المخصص لها ، وتنويعها ، وتنويع طرق عرضها ( ألعاب ، مسابقات ، مجموعات عمل ، قوائم استبدال على السبورة ، أو تراكيب باستعمال السبورة الوبرية ) ، كذلك لابد أن تظل التدريبات محصورة فى التراكيب التى اختارها المدرس من النص مع ترك الحرية للطلاب داخل هذا الاطار ، وحثهم على توظيف مكتسباتهم الحديثة والسابقة •

## المراجعة

يتخون موقع المراجعة في بداية الحصة التالية ، حيث تتم مراجعة العمل الذي أنجز في الحصة السابقة ، وهي بذلك تكون المرحلة الرابعة من درس اللغة . ويمكن لكل مدرس لغة أن يحكم على مدى التقدم الذي حققه طلابه ، غير أن هناك خطأ شائعا وهو أن هذه المراجعة لا تتناول إلا جانبا واحدا من حصيلة الطلاب وهي المفردات ، وبعض المدرسين يكتفون من الطلاب بإجابات مبتورة تنحصر في كلمة واحدة معزولة عن أى سياق . وليس ذلك وحسب بل ينطقها الطلاب مشوهة . ونفر آخر من المدرسين لا يهتمون في المراجعة إلا بالمضمون المنطقي أو القصة لا المضمون اللغوي ، حتى أنهم يشيدون بالطالب الذي يتمكن من إعادة صياغة القصة دون الاهتمام بصحة القواعد وفي أسلوب ركيك لا يكاد يفهم .

ان مثل هذه التدريبات التي تتوج بالتشجيع يمكن أن تؤدي الى اضرار جسيمة حتى اذا قام المدرس بتصحيح الأخطاء الفاحشة بطريقة عابرة — لأن مثل هذه التدريبات لا يمكن أن تكون مقياسا لحصيلة الطلاب ، وخصوصا الحصيلة اللغوية . كما أنها لا يمكن بهذه الطريقة أن تكون تمهيدا للمدرس الجديد . ان مراجعة المعلومات يجب أن تكون في ذات الوقت أكثر تواضعا وأكثر طموحا : أكثر تواضعا فلا يتحقق المدرس إلا من عنصر واحد في المرة الواحدة ، ولا يوجه إلا عددا محدودا من الأسئلة ، وأكثر طموحا على مستوى تقويم النطق والقواعد ، تماما كالاهتمام بمعرفة المفردات يجب ألا يغيب عنه ان المطلوب هو مجرد المراجعة وليس إعادة الشرح مرة أخرى ومن جانبه فقط .

واذا أخذنا مثلا للمراجعة من الحوار السابق ، فيمكن أن يكون ذلك في شكل تمثيل يشترك فيه الطلاب ، مثني مثني ، في دورى الأب والابن . ومن الطبيعي ضرورة الاهتمام بالأداء الصوتي في هذا الأداء التمثيلي .

ومن المهم أيضا أن يتأكد المدرس من أن الطلاب أصبحوا قادرين على استعمال العناصر اللغوية استعمالا شخيصيا للتعبير عن أنفسهم • ويمكن تحقيق ذلك عن طريق توجيه المدرس لبعض الأسئلة على الطريقة التقليدية ، ومن الأفضل أن يقوم الطلاب أنفسهم بتوجيه الأسئلة الى المدرس أو الى زملائهم ، كما يمكن أن يطلب من الطلاب تنفيذ بعض الأوامر •

### الطلاب

### المدرس

يا أحمد • أطلب كتابا من مصطفى • أحمد : يا مصطفى ، اعطني كتابا ؟  
يا مصطفى • أسأله لمن • لمن : لك ؟  
لأخيك • أحمد : لأخي •

( ويمكن أن تأخذ المراجعة شكل أحد التمرينات النمطية )

### الطلاب

### المدرس

أريد شيئا ، أريد سكرًا ، أريد كتابا ، أريد فاكهة ،  
أذهب إلى البقال • أذهب الى البقال • أذهب الى المكتبة • أذهب الى السوق •

قلبك هي في رأينا المراحل الرئيسية لدرس اللغة للمبتدئين ، وكل منها له هدفه المحدد ، وهناك أنشطة أخرى يأتي حينها في فترة لاحقة ، مثل الدراسة الأدبية ، وشرح النصوص ، والترجمة والبحث •

كل ذلك يأتي دوره ويجب تصديده في خطة الدراسة • ولكن الحقيقة أننا نعتقد حتى في المستويات الأعلى أن درس اللغة الحية يجب أن يظل قبل كل

شيء درس لغويا يستهدف اثراء الحصيلة اللغوية ، وهو الشرط الأول للتعلم الادبي والثقافي بشكل عام .

ان درس اللغة هو الدرس الرئيسي وهو العمود الفقري لدراسة اللغة طوال السنوات الثلاث الأولى من هذا التعليم .

أن ما نطلق عليه مراحل درس اللغة يمكن أن ينطبق على أقسام أو خطوات الحصة الواحدة ، ويمكن كذلك أن يتم على حصص متعددة ، المهم هو الفصل بينها وتحقيق التوازن بينها . وتتمثل مقدرة المدرس ويتجلى فنه في تحديد الجرعة المناسبة وتنويع الأساليب التعليمية ، وعدم الاسراف في الاهتمام بالتمارين وعدم اهمالها ، وأن يظل في جميع الظروف والحصالات المحرك الواعي البصير في هذه العملية المركبة ، في هذه اللعبة المثيرة ، الا وهي درس اللغة .



## الفصل الثاني

# تدريس المفردات للراشدين من غير العرب مستوى المبتدئين

يشكل تدريس المفردات جزءا رئيسيا في دراسة اللغة .

وأول ما يجب على المدرس هو ألا يلجأ الى لغة وسيطة أو بمعنى آخر الى الترجمة ، بل عليه أن ينطلق من بعض الأسس التربوية التي نوجزها في النقاط الآتية :

١- أولا وقبل كل شيء ، وهذا أمر بالغ الأهمية ، اذا كان الطلاب في المستوى الأولي ، على المدرس أن يقتصد في المفردات التي يستعملها وأن يقلل من كلامه قدر المستطاع ، فحصيله الطلاب من المفردات ضئيلة ولا فائدة من اغراقهم في سيل من المفردات التي لا يفهمون منها شيئا ، عليه أن يستعمل من الألفاظ ما يلزم فقط وما يحتاجه في مهمته .

٢- والمدرس ممثل ، هذه حقيقة ، وهذا لا يعني أنه ينبغي فقط أن يستعمل الحركة ، وانما ينبغي أيضا أن يستعمل الحوار ، كذلك يجب عليه أن يخلق بينه وبين طلابه تلك العلاقة التي تكوّن بين الممثل والجمهور ، عليه بطبيعة الحال أن يستعمل الحركة لأن الحركة تعبيرية ، ويجب أن يكون « الحوار » قائما لأنه هو وحده الذي يثير الاهتمام .

— وفى التدريس ، كما هى الحال فى المسرح ، يبدأ المدرس بالحركة ، بعد ذلك ينطق بالعبارة أو الجملة ويكررها إذا لزم الأمر ، ثم يطلب من الطلاب ترديدها فرديا وجماعيا ، بحيث ينفذ الصوت جيدا الى الأذن ، أما الكتابة فلا تكون الا فى مرحلة لاحقة .

— ولا داعى لكى نؤكد البديهيته التى تقول بضرورة البدء من المعروف للوصول الى المجهول ، والتدرج من السهل الى الصعب ، وعدم عرض أكثر من مشكلة فى آن واحد ولا بد فى البداية من مراعاة قاعدتين :

- ١ — بالنسبة للمدرس : اختيار العناصر التى سيقوم بتدريسها .
- ٢ — بالنسبة للطلاب والمدرس بالمشاركة الايجابية .

إذا كن المدرس يقوم بالتدريس فى المستوى الأولى ، فمن واجبه التعرف على المفردات الأساسية للغة ، وفى أثناء اختياره من هذه المفردات المادية يجب أن يضع نفسه مكان الطالب الأجنبى الذى يتعلم مفردات تتعلق بموقف معين ، ويسأل نفسه : ما العشرون كلمة مثلا الجديدة التى تكون بالنسبة للطالب أكثر الكلمات فائدة فى هذا الموقف أو السياق المحدد . يجب عليه أن يعتمد فى اختياره على مبدأ الأهمية والأولوية ، وأن يهتم بالكيفية لا بالكمية . فكل المفردات التى لا ضرورة لها يجب استبعادها أو ارجاؤها ، ففى درس عن المطعم مثلا تأتى كلمة « خبز » قبل « مفروود » وكلمة « فاكهة » قبل « موز » .

— أما بالنسبة للموضوعات فإن غالبية كتب تعليم اللغات للأجانب المبتدئين تدور موضوعاتها حول المدرسة — الطعام — جسم الانسان — الأفعال — الملابس — المنزل — الأسرة — الدين — الرحلات — الرياضة .

ويتم اختيار الصفات والأفعال المناسبة للمفردات المستعملة فى هذه الموضوعات ، فبالنسبة للمطعم نجد أفعالا مثل : أكل — شرب — طلب .

١- والطلاب المبتدئ يجب أن يبدأ بالاستماع ، ثم الفهم ، فالمدرس يعرض عليه المفردات الجديدة عن طريق الحركة أو الصورة أو السبورة الوبرية ، أو رسم على السبورة ، ولا يقدم اللفظة مفردة أو معزولة بأي حال ، لأن الكلمة المعزولة ليست سوى صوت أو مجموعة أصوات لا معنى لها ، فعليه أن يضعها في سياق - في جملة قصيرة في البداية ، بعد ذلك يقوم الطلاب بترديد ما يسمعون عدة مرات ، وعلى المدرس أن يلاحظ النطق ويقوم بالتقويم ، ولكن عليه أن يتجنب الخطأ الشائع والذي يتمثل في ترديد أخطاء الطلاب •

٢- ولكي يكون الدرس حيا ، يجب أن يكون في شكل حوار ، والكتاب مغلق ، عن طريق السؤال والجواب وتعويد الطلاب على توظيف المفردات الجديدة •

ولا تبدأ الكتابة الا بعد أن يتم اكتساب المفردات شفويا •

وهنا لابد من الربط السمعي البصري ، فعلى المدرس أن ينطق ما يكتب • ويحتاج الطالب الى تثبيت المفردات المكتسبة واستظهارها ، ثم الى الانتقال بها من مرحلة السلب الى الايجاب ، وهنا نقترح عدة أساليب :

١- يقرأ المدرس النص الذي يضعه مع الطلاب ويكتبه على السبورة ، أو يقرأ نص الكتاب المقرر ، بعد القراءة يقوم الطلاب بالقراءة ويطالبهم المدرس بنطق سليم • وبعد ذلك تجرى مناقشة النص ، تتلوها مناقشة أخرى تربية منها •

٢- يطلب المدرس من الطلاب تكوين جمل حول المفردات المكتسبة ، ويقوم للطلاب بتوجيه أسئلة الى زملائهم والى المدرس تتضمن المفردات الجديدة •

٣- يعطى المدرس بعض التمرينات التحريرية لمراجعة العناصر المدروسة

( مثل تكوين جمل ، أو اكمال أخرى بالمفردات الجديدة ) ويمكن مزجها مع بعض تدريبات الأنماط •

٤ - وتعتبر الاملاء تمرينا ممتازا لمراجعة فهم الطلاب والتأكد من استيعابهم ، ولا يجب أن يعمل هذا التمرين ارتجالا ، بل لابد من الاعداد له ، فالاملاء يجب أن تقتصر على المفردات المعروفة ، كما أنها يجب أن تكون قصيرة وبسيطة ويعدها الطلاب مسبقا • أما عن الطريقة ، فيقرأ المدرس النص بصوت مرتفع وواضح ، ثم يملأ النص ويعيد قراءته قبل أن يجمع الأوراق • وحيث أن الطلاب في المستوى الأول لا يكونون قادرين على القيام بالتصحيح بأنفسهم ، فإن على المدرس أن يأخذ الأوراق ويقوم بتصحيحها في المنزل ، وفي اليوم التالي يطلب من أحد الطلاب كتابة النص صحيحا على السبورة ، بينما يقوم الآخرون بنقله في كراساتهم ، بعد ذلك يوزع عليهم الأوراق المصححة ويعلق على أخطاء كل طالب •

وهناك طريقة أخرى تحقق نتائج عظيمة ، وتدفع الفصل الى النشاط والايجابية ، وهي تتلخص في عمل تمرين يؤدي الى اعادة صياغة النص الذي أعده المدرس ، وهو تمرين يسمح له في ذات الوقت بمراجعة المفردات المكتسبة ، يبدأ المدرس حوارا مع الطلاب ، وعن طريق لعبة السؤال والجواب يتمكن في النهاية من أن يحصل منهم على النص جملة جملة ، ثم يملأه عليهم كاملا • والطلاب من جانبهم يقدرون هذا النوع من التمرينات التي تتيح لهم فرصة المشاركة في تأليف الاملاء •

٥ - ابتداء من الدروس الأولى ، يمكن للمدرس أن يشرع في ألعاب المفردات ، فمثلا يطلب من التلاميذ تسمية الأشياء الموجودة في الفصل التي على شكل مستطيل ( باب - سبورة - نافذة - سقف - مسطرة - كتاب ) ، ثم تسمية الأشياء المصنوعة من الخشب ( سبورة - باب - كرسي - مسطرة - مكتب ... الخ ) ثم يطلب منهم وضع هذه المفردات في جمل •

ويظل تدريس المفردات محتفظا بأهميته في المستوى المتوسط ، خصوصا وأن الطلاب الذين انتهوا من المستوى الأول يكون لديهم حصيلة بسيطة من المفردات العملية المادية وعليهم الآن مراجعتها وتقويتها واثراؤها ، كذلك عليهم تعلم بعض المفردات المجردة وبعض التعبيرات المجازية .

ودرس المفردات في هذا المستوى يستهدف من ناحية ، اكساب الطلاب مفردات جديدة ، ومن ناحية أخرى تمريرهم على الدقة في التعبير .

وعلى المدرس أن يستعمل مهارته وحذقه ، والأساليب التربوية مثل الإيحاء في ادخال المفردات الجديدة بطريقة تجعلها مثيرة وحية ، ويستغل في تحقيق ذلك حب الاستطلاع عند الطلاب . فيقدم لهم الأضداد ( أبيض — أسود — طويل — قصير — صباح مساء ) والدرجات الخاصة بالصفات ، كذلك يقدم حروف الجر وحروف العطف كل ذلك من خلال الاستعمال .

ويستطيع المدرس من هذا المستوى اتباع أساليب مختلفة في سير الدرس ، ولكن المهم أن يلتزم بخطة منطقية دقيقة بعدها مسبقا .

أولا : يستطيع المدرس أن يقدم درس مفردات بالمعنى الحرفي للكلمة ، أشبه بدروس المستوى الأول ، انطلاقا من مركز اهتمام معين وواضح بحيث يفضل الموضوع الذي يمكن معالجته في جلسة واحدة . بعد ذلك يراجع الحصيلة عن طريق نص قرائي أو املائي أو تمرينات تحريرية أو محادثة شفوية . فمثلا درس عن « اليوم الدراسي » يمكن أن يقسم إلى العناصر الآتية : النهوض من النوم والاستعدادات — سير الدراسة في المعهد — الأنشطة المختلفة .

ولا يتم ذلك بكتابة قوائم المفردات على السبورة ، ولكن باختيار مجموعة من المفردات والتعبيرات حول عنصر معين وتقديرها في جمل تشرحها أو الاستعانة في شرحها بالحصيلة السابقة .

وتشكل دراسة المفردات المجردة جزءا هاما في برامج المستويات المتوسطة ، ويمكن في هذا الصدد استغلال الموضوعات التي تتعلق بالحياة الاجتماعية والفكرية والأخلاقية .

وفي المستوى المتوسط والمستوى المتقدم يجب أن يتعلم الطلاب جميع الصيغ والتراكيب الخاصة باللغة التي تسمح لهم شيئا فشيئا ، بمتابعة سير المناقشات ومختلف البرامج الاذاعية والمسرحيات وقراءة الصحف والمنصوص النظرية والشعرية .

وبالنسبة للمستويات المتقدمة يحسن أن يطلع الطلاب على نصوص مأخوذة من بعض الكتاب العرب المعاصرين ، وفي البداية ينبغي أن تكون النصوص سهلة بسيطة ، وكما ينصح معظم المتخصصين ، يجب أن تكون لكتاب معاصرين .

بعد أن يقوم المدرس بقراءة النص ، والكتب مغلقة ، يتحقق من الفهم العام للفقرة ثم يبدأ في التوضيح وفي عملية اعادة صياغة النص .

وفي مرحلة لاحقة يمكن أن يقوم المدرس بشرح للنص على الطريقة التقليدية ، وفي ذلك وسيلة عظيمة لاثراء حصيلة المفردات عند الطلاب ، وذلك بتقديم المشتقات والمترادفات والمتجانسات .

أما في المستويات الرفيعة أو العليا ، فيمكن تدريس تكوين الكلمات عن طريق التحليل ولا يقتصر على تعليم الشكل الحالي للمفردات ، وإنما يجب الإشارة الى المعاني الأصلية كما تجدر الإشارة الى التحولات التي طرأت عليها وإشراك الطلاب في حياة المفردات .

ويجب على الطلاب في المستويات العليا أن يعرفوا قواعد الاشتقاق وتكوين الكلمات ، فتعرض عليهم الأمثلة التي يمكن أن يقدموها بأنفسهم ، كما يجب أن يعرف الطالب الأجنبي في هذه المستويات معنى الزوائد الرئيسية والفرق بينها وبين النهايات الصرفية •

ولكمال الفائدة يجمل بالطالب الأجنبي في المستويات العليا أن يعرف الفوارق بين لغة الكتابة ولغة الحديث واللغة الدارجة ، كما يجب تحذير الطلاب الأجانب الذين يميلون الى استعمال الكلمات الدارجة الى خطورة استعمال بعض هذه المفردات التي لا يعرفون معانيها الدقيقة مما قد يعرضهم لمواقف محرجة أو سوء الظن بهم •

وعلى أية حال ، وأيا كانت الطرق المتبعة في التدريس ، فالمهم ألا ينظر الى دراسة المفردات على أنها تتم بطريقة آلية عفوية ، بل يجب أن نعرف أن دراسة المفردات ، وهي أساس دراسة اللغة ، لا بد وأن تتم بناء على أسس وقواعد وخطط •



## الفصل الثالث

### تدريس القواعد للراشدين من غير العرب

لعل من أهم الأسباب التي أدت الى فشل طرق التدريس التقليدية نظرتها الخاطئة للقواعد ، ومن ثم سوء توظيفها وتدريسها .

ونستطيع أن نقسم الهجوم الذي يوجه الى تدريس القواعد أو التدريس بواسطة القواعد الى مصدرين : الأول علماء اللغة الذين يأخذون على القواعد عدم دقتها من جهة وصرامتها من جهة أخرى ، والثاني علماء التربية الذين ينكرون امكانية الاعتماد على القواعد النظرية في تعلم اللغة الأجنبية أو تعليمها .

والحقيقة أنه ما من طريقة لتدريس اللغة العربية أو أية لغة أخرى تخلو من الاهتمام أو التفكير في القواعد أيا كان الجانب من القواعد الذي يؤدي بشكل صريح ومباشر داخل الفصل . وقد يكون من المفيد أن نستعرض سريعا الاهتمامات التي وجهت الى القواعد التقليدية حتى نتمكن من فهم الحلول التي نتجه نحوها طرق التدريس الحديثة .

#### القواعد ومدى صحتها :

سبق أن ذكرنا أن اللغويين والتربويين المطلعين منهم على علم اللغة الحديث يشتركون في موقف يتسم بالشدة والعنف تجاه القواعد التقليدية ، ولأهم ما يأخذون عليها النقاط الآتية :

١ - ولعل هذا المأخذ لا تنفرد به قواعد اللغة العربية بل هو شائع في قواعد اللغات القديمة بصفة عامة ، ومنها الكثير عن اللغات الأوربية حتى عهد قريب كالفرنسية والآيطالية والانجليزية ، ونقصد بذلك تأثر هذه اللغات في تصورها للقواعد بالنظام الذى سارت عليه اللغة اللاتينية في تدريس قواعدها ، وهو نظام عتيق يعتمد على تقسيم القواعد لا طبقا لأهداف اللغة الوظيفية ، وإنما طبقا للتشابه والتجانس في المفاهيم ( أنا - أنت - هو - هي - هما - هم - هن ... الخ ) أو ( كتابى - كتابك - كتابهما ... الخ ) ومن ذلك أيضا تدريس الأزمنة زمنا زمنا والضمائر نوعا نوعا ، وهكذا ، وإذا كان في مقيد دور الطالب العربى استيعاب ذلك بعيد مشقة ، فليس من شأن مثل هذه القواعد أن تسهل على الطالب الأجنبى استيعاب الوظيفة الطبيعية للغة العربية .

٢ - القواعد تقدم أكديسا من « القواعد » والقواعد الضد ، فما أن يحفظ الطالب القاعدة حتى يبدأ في حفظ الاستثناء ، ثم استثناء الاستثناء ، ومن ناحية أخرى فإن القواعد القاعدية أو التقليدية Narmatine عتيقة تعتمد على حالات ترجع الى ماضى اللغة السحيق ، ويطلب من الأجنبى أن يتعلم بل - ويحفظ - عن ظهر قلب هذه الجالات بينما يحظر عليه استعمالها الحديثة وحيل معايرة لجرد أنها لا تفسر على نسق القندماء .

### الخلافا في الاستثناءات :

٣ - القواعد تتعارض فيما بينها ، فلأسف لا توجد قواعد واحدة ، ولكن توجد قواعد عديدة ، يكفى أن نرجع الى كتب الصرف والنحو المعروفة القديم منها والحديث لكى نلاحظ أن التحويين قلما يتفقون فيما بينهم حتى في التعريفات البسيطة الخاصة بماهية الأسماء والأفعال والأزمنة .

٤ - تفتقر القواعد الى الدقة وبالتالي توقع الطالب وخاصة الأجنبى في حيرة بدلا من أن تثير له الطريق ، فهي تصنف عناصر القواعد طبقا لمعايير

متباينة وتخلط بين الشكل والمعنى ، وبين المهم والثانوى ، وبين حالات اللغة ومستوياتها المختلفة ( اللغة الفصحى واللغة المعاصرة ، لغة الحديث ولغة الكتابة ، الاستعمال السائد والاستعمال المنقح ... ) .

٥ - القواعد غير كاملة ، فهناك حالات عديدة ترجع الى اللغة الشفوية لا وجود لها في كتب القواعد ، هذا بصرف النظر عن الحالات العديدة التي تعود الى اللغة المعاصرة والى الاستعمالات الحديثة لأكثر حروف الجر: شيوعا « من » و « الى » و « في » مثلا .

٦ - القواعد تعتبر تحليلية أكثر من اللازم بعكس دورها الوظيفى الذى يعتبر ضئيل . فهي تفصل عناصر اللغة بدلا من أن تجمع بينها في شكلها الطبيعى ، كما أنها تقطع اللغة وتمزقها بدلا من أن تبرز وظيفتها الكلية والحركية ( الديناميكية ) . وهكذا لا يتمكن الطالب الأجنبى من أن يمتلك ناصية اللغة ويتقن استعمالاتها الطبيعية اذا لم نكف عن تقديمها اليه مجزأة وعلى مراحل : كما نفعل في تقديم المضارع ثم الماضى ثم المستقبل ، فلكى يتقن استعمال هذه الأزمنة يجب أن يدرسها في جمل توازى وتعارض بينها : اقرأ الكتاب الذى اشتريته أمس - درست الاملاء التى سأكتبها غدا .

### القواعد والتربية :

١ - كل تلك الانتقادات التى وجهت للقواعد اشترك في توجيهها أيضا المدرسون الذين يشكون في الفائدة التعليمية للقواعد ، وبالذات تعليم القواعد النظرية ، فهم يرون أن الاعتماد على القواعد النظرية لا يفيد الا اذا كانت هذه القواعد صادقة .

٢ - ومع كل فان أعنف انتقاد وجه الى القواعد من وجهة النظر التربوية كان من طبيعة مختلفة ، فالحقيقة أنه اذا كانت القواعد التقليدية تتضمن بعض:

أوجه النقص. أو الثغرات فيكفى لتجنب ذلك الاعتماد على كتب القواعد  
الضخيمة والمتفكة مع معطيات علم اللغة الحديث ، ولكن الانتقاد موجه أصلا  
الى جدوى القواعد في تعليم اللغة ، ان المقارنة بين معرفة اللغة وبين اكتساب  
سلوك معين هو في الحقيقة تعارض بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية ،  
فالإنسان لا يتعلم السباحة مثلا أو ركوب الخيل من كتاب ، ان معرفة القواعد  
ومعرفة تطبيقها عمليا شيان مختلفان ، وقد كان من نتيجة هذا الهجوم على  
تعليم القواعد العقيم أن أدى في بادئ الأمر الى ظهور الطرق المباشرة في  
تعليم اللغات ، ثم وضع التمرينات النمطية ، التي تعود الطلاب على التراكيب  
الرئيسية للغة الجديدة دون اللجوء الى القواعد النظرية .

٣ - ومن ناحية أخرى ، فقد بادر علماء النفس ، وبالذات علماء اللغة  
التربويون وعلماء اللغة النفسيون بتحذير المدرسين من اللجوء الى الشروح  
النظرية مع الأطفال وحتى مع المراهقين .

٤ - وأخيرا هناك عامل يتعلق بتوفير الوقت والمجهود ، لعب لصالح الطريقة  
المباشرة ضد القواعد التقليدية ، اننا اذا فكرنا في حجم المعلومات النحوية  
والصرفية المطلوب معرفتها لتكوين جملة بسيطة مثل « لن يذهب الطلاب الى  
مكة غدا » ( لن الناصبة وما تدل عليه من معنى المستقبل مع كون الفعل في  
المضارع ، والفعل المفرد مع أن الفاعل جمع ، وجمع التكسير ، ومكة الممنوعة من  
الصرف ، وغدا المنصوبة للظرفية ... ) .

أدركنا السبب الذي يجعل المدرسين اليوم يفضلون تدريس مثل هذه  
الجملة بطريقة مباشرة في موقف دون أن ينتظروا حتى يصبح الطالب قادرا على  
تطبيق القواعد المجردة لصياغة بعض الجمل كما كان يحدث قديما عند  
الترجمة الى اللغة اللاتينية أو الإغريقية .

## الطريقة المباشرة والتعليم بدون قواعد :

كان من نتيجة الازمة التي اصابته تعليم القواعد أن اتجه التربويون إلى تعليم الكلام بالكلام مع الغاء تعليم القواعد كقواعد ، وذلك عن طريق خلق جو في الفصل مطابق للجو الطبيعي الذي يتعلم فيه الأطفال لغتهم . ولكن سرعان ما تبدد هذا الوهم أمام النتائج المثبطة التي أسفر عنها تطبيق الطريقة المباشرة بالكامل .

فالفصل ليس هو الحياة ، بل هو إطار صناعي نتكلم داخله ولكننا لا نتصرف ، والتعلم في الحياة يتم عن طريق ترديد سلسلة معينة من الرموز الصوتية ، كلمة — أو مجموعة كلمات ، أو جملة في موقف معين ( معنى معين ) والربط بين الاثنين يثبت في ذاكرة الطفل بحيث أن الموقف يثير أو يفجر سلسلة الرموز والعكس بالعكس ، أما التعليم فهو مجرد ترديد للأشكال كما يكاد أن يكون في الفصل حيث القيم الدلالية للأشكال تجد صعوبة في الثبوت والبقاء .

الفصل ليس هو الحياة ، فالطفل الذي يملك ذاكرة مرنة وقسوة خلال السنوات الأولى من حياته ، هذا الطفل يتعلم الكلام كل يوم عشر ساعات في المتوسط أو أكثر في حين أن الطالب في سن المدرسة لا يملك هذه الميزة ، فالوقت المخصص لتعليم اللغة الأجنبية أقل من ذلك بكثير ، هذا بالإضافة إلى استمراره في تلقي فيض دائم من المواد بلغته القومية .

ومن ناحية أخرى ، وعند حد معين من النضج الذهني ، فإن التعليم بالاستظهار دون مخاطبة ملكات التعليل التي تعمل في جميع المجالات الأخرى ، يعتبر نوعا من العبث الصبياني . إن التعلم في مثل هذه السن يستلزم الرجوع من آن لآخر إلى التفكير في عملية الكلام ، وطبيعتها وأبداء بغض الملاحظات حول صعوبة معينة تواجه مجموعة من الطلاب ( حينما تظهر بغض عادات لغتهم الأم لتؤثر على استعمالهم لنظم اللغة الغربية ) ولكن حتى بالتنسبة

للاشدين ، لا ينبغي أن ننسى أن تنبيه الطالب الى خطأ معين لا يعنى تقويم هذا الخطأ ، وأن الوقاية فى التربية كما هى الحال فى الطب خير من العلاج ، وأن الهدف من تعليم اللغة هو التعبير الحرة ، وهذا يعنى أن يركز المتحدث على ما يريد أن يقول لا على الطريقة التى يقوله بها .

وهكذا ساعدت الطريقة المباشرة والانتقادات التى اثارته من ناحية ، وحصاد علم اللغة الحديث من ناحية أخرى ، على إبراز الضرورة الملحة لظهور الطرق العلمية لتعليم اللغات الحية .

### علم اللغة والتربية :

لما كان التدريس فى الفصل مقيدا بعدد من الساعات فى اليوم أو فى الأسبوع ، كان عدم تبديد الوقت من أهم واجبات المدرس ، ولكن الطريقة المباشرة القائمة على المحادثة الحرة ، تفضى الى عرض للعناصر اللغوية المتباينة فى الفائدة وفى الصعوبة تعتمد على المصادفة والعفوية ، فيحدث فى مرحلة من مراحل التدريس أن تتطلب ظاهرة معينة لاستيعابها مرات من التكرار أكثر من المرات التى يتطلبها استيعاب نفس الظاهرة لو أنها عرضت فى وقت لاحق ، ويصل الفارق فى عدد مرات التكرار أحيانا الى عشرين ضعفاً ومن أسباب ذلك أن الظاهرة اذا عرضت قبل وقتها قد تجمع معها صعوبات تتعلق بعدة ظواهر لغوية أخرى ، وكمثال على ذلك أننسا لا ينبغي أن نبدأ فى استعمال الأسماء الموصولة قبل دراسة وفهم الضمائر المنفصلة والمتصلة من ناحية ، وأبسط القواعد للربط بين الجملتين من ناحية أخرى ، كذلك ليس من المستحب ولا من المفيد التطرق الى مفاهيم لغوية قليلة الشيوع فى حين أن هناك مفاهيم لغوية أخرى أكثر شيوعاً لم تثبت بعد عند الطلاب ، من ذلك أنه لا ينبغي أن نتطرق الى « الذى ... عليه » أو « التى ... فيها » قبل أن ندرس ، أو فى آن واحد مع « الذى » و « التى » وحدهما .

وعلى ذلك فلا بد من مراعاة التدرج في التدريس والانتقال من السهل إلى الصعب ، ومن الضروري إلى الثانوي ، ومن الأكثر شيوعا إلى الأقل شيوعا ، ومن العام إلى الخاص ، ومثل هذا العمل من أهم واجبات مؤلفي الكتب المدرسية ، خصوصا التي لا تتبنى تدريس القواعد النظرية . ومن ثم كانت أهمية البدء باختيار التراكيب المطلوب تدريسها واستعمالها في حوارات واعداد التمارين اللازمة لاستثمارها .

وموضوع الاختيار هذا يرتبط بأمريين : الطبيعية النظامية للغة التي أخرجها إلى التور علم اللغة الحديث ، ثم نوعية المعلومات التي يهدف إليها تعليم اللغة الخية في الوقت الحاضر .

١ - أصبح الآن معروفا أن أية لغة لا تتألف من عينة مفردات وإنما من عدد محدود من التراكيب باستعمالها والتنويع فيها يستطيع المتحيز إنتاج منتج أعدادا لا حصر لها من العبارات لم يسمع بها من قبل ، هذه الآلية النمطية التي تتيح فهم وإنتاج العبارات المتنوعة والتي تسمى جملتها تسمى الكفاءة اللغوية في مذهب المدرسة التحويلية .

وتعتبر التراكيب البسيطة أكثر إنتاجية من التراكيب المعقدة وتمثل نسبة عالية من الجمل الناتجة ، وهذا هو سبب التركيز على التدريب المكثف باستعمال ذخيرة لغوية محدودة أكثر من التوسع في التدريب على تراكيب لغوية كثيرة بطريقة عابرة وغير منظمة .

٢ - ومن ناحية أخرى لكل لغة نظم نوعي يختلف عن مثيله في اللغات الأخرى ، من حيث الكلمات وتكوينها وقيمتها ، ومن حيث التراكيب النحوية التي تسلكها هذه الكلمات لتكون جملا ، ومن ثم كانت استحالة ترجمة جملة من لغة معينة إلى لغة أخرى بمجرد استبدال كل كلمة بما يقابلها ، ومن ثم كانت خطورة الترجمة في المرحلة الأولى .

ولنأخذ مثالا واحدا هذه الجملة : « رأسى يؤلنى » •

J'ai mal à le tête  
ne duele le caheza  
Ich halu. Keopueh

فعبارة « رأسى يؤلنى » بهذا النظم والتركيب قد تكون صحيحة في اللغة الفرنسية ولكنها ليست عبارة فرنسية أى لا تنطبق على العادات اللغوية. يتحدث هذه اللغة الذين يقولون « أملك ألما فى رأسى » والأسبان الذين يقولون « يؤلنى الرأس » والألمان الذين يقولون « أملك صداعا » •

ولكننا من الجملة العربية نستطيع أن ننتج سلسلة من الجمل بنفس النظم أو التركيب :

— رأسى يؤلنى •

— صدرى يؤلنى •

— ظهرى يؤلنى •

— كتفى يؤلنى •

— أنسى يؤلنى •

والكى يوظف الطالب عبارات هذه السلسلة بكل حرية والأغراض الشخصية ، يجب أن يتدرب تدريجيا مجردا على هذا النمط أى العنصر الثابت ( ب ) والعنصر المتغير ( أ ) •

اسم أو مجموعة أسماء + فعل « آلم » + ضمير وصل متصل  
أو مضاف ومضاف إليه

|              |        |     |
|--------------|--------|-----|
| هذا الأصبع   | مضارع  | ها  |
| الكتف الأيمن | ماضي   | هـ  |
| هذا المكان   | مستقبل | نسى |

وهكذا نجد طريقة في تدريس اللغة الثانية دون اللجوء الى اللغة الأم  
كوسيلة للشرح أو كمرجع للفهم ، ويجب التدرج في استعمال هذا الأسلوب  
الى المستويات المختلفة في الصعوبة حتى نصل بالطالب الى التلقائية التي تؤهله  
للتعبير الحر .

### التدريبات النمطية :

كان الانجليز أول من استعمل هذه المبادئ في التدريس ثم تبعهم  
الفرنسيون . وقد شاع اليوم استعمال هذا النوع من التدريبات في بلاد  
كثيرة . وهي تقوم على المبدأ التالي : التدريب على التراكيب المطلوب تدريسها  
بطريقة مكثفة وفي سياقات متنوعة ( أى في شكل عبارات مختلفة ) حتى يصبح  
استعمالها تلقائيا ، ويندمج في حصيلة الطالب الايجابية ، وكما قلنا يمكن أن  
بتخذ التدريب أشكالا مختلفة .

وهذا على سبيل المثال أكثر هذه الأشكال شيوعا :

انطلاقا من التركيب أو النمط المطلوب تدريسه يقترح المدرس عناصر  
متغيرة تتيح للطالب أن يكون عبارات جديدة وهذا التمرين الشفوي يجب  
أن يسير بايقاع سريع الى حدها ، وهذا شرط رئيسي لاكتساب  
تلقائية التركيب أو النمط :

مثال :

| المدرس             | الطالب                       |
|--------------------|------------------------------|
| • مصطفى يكتب الدرس | • مصطفى يكتب الدرس           |
| • الاملاء          | • مصطفى يكتب الاملاء         |
| • التمرين          | • مصطفى يكتب التمرين         |
| • مصطفى وسالم      | • مصطفى وسالم يكتبان الدرس   |
| • الاملاء          | • مصطفى وسالم يكتبان الاملاء |

وعند كل جملة يقوم المدرس بتحديد طالب جديد مما يجعل جميع الطلاب متيقظين ومستعدين ، ويقومون بالتمرين ذهنيا .

ونفس الطريقة تتبع لاكتساب النظام الصرفي بشرط أن يتم عرض كل شكل في سياق لا في شكل التصريفات التقليدية ( أنا — أنت — هو — هي ... الخ ) أو ( لي — لك — له — لها — لنا ... الخ ) .

وبعد عدة تمرينات نمطية متدرجة يصبح الطلاب قادرين على استعمال هذه الضمائر بسهولة ودون تفكير .

### لغة الحديث ولغة الكتابة :

قد تكون اللغة العربية من أقل اللغات فيما يتعلق بالاختلافات بين لغة الحديث ولغة الكتابة اذا قورنت مثلا باللغة الفرنسية أو الإيطالية . ولأن هذا لا يمنع من وجود بعض الاختلافات في اللغة العربية بين الشفوي والتحريري ، فمن ذلك مثلا ، وهذه ظاهرة مشتركة في جميع اللغات ما تتجسده لغة الحديث من علامات نحوية لا توجد في اللغة المكتوبة ، فتتغير بتنشيط

يمكن أن يحول الجملة من خبرية الى استفهامية ، ومن حالات الاختلاف بين الشفوى والتحريري بالاضافة الى التنعيم الذي لا يظهر في الكتابة ، الوصل والادغام والألف المكسورة والتتوين واللام الشمسية وبعض الكلمات التي تختلف كتابتها عن نطقها مثل : هذا - ذلك - لكن ... الخ •

لذلك كان من الضروري البدء دائما بتعليم الجانب الشفوى ولا نبدأ في الكتابة الا بعد أن يستوعب الطالب الأجنبي نظام القواعد الشفوى وقبل أن نضيف اليه الملاحظات الاملائية •

على أية حال من المهم بمكان أن نطيل بقدر الامكان فترة عرض الألفاظ الجديدة شفويا ( التعرف عليها واستعمالها ثم اعادة استعمالها ) وذلك قبل أن يشاهد الطالب شكلها الكتابي ، لأن ذلك يجنبنا أخطاء من الصعب تقويمها فيما بعد ، وهي أخطاء شائعة عند الذين يتعلمون العربية مبتدئين بأشكالها الكتابية ، ومن ذلك نطقهم للألفاظ طبقا لقواعدها الاملائية ، وغير ذلك من الأخطاء التي تنشأ عن ثبوت الشكل الكتابي قبل الألوان أى قبل استيعاب الجانب الشفوى •

### مصير القواعد الصريحة :

قد نتساءل الآن عن مصير القواعد الصريحة هل انتهى عهدا واستعمالها الى غير رجعة ؟ وهل من واجب المدرس أن يتجنب الحديث عن القواعد كلية ؟

لا شك أن من الممكن أن نقصور وجود تعليم اللغات يخلو من الحديث عن القواعد ، وذلك حتى نصل الى المستوى المتقدم • ولكن كلا منا يعرف أنه عند درجة معينة من التمكن من سلوك معين ، فان ادراك أو فهم هذا السنوك يساعد على تحسينه ، وهذا يعنى أن سؤالا السابق يوجه في مستوئ آخر من تعليم اللغة وليس مستوى المبتدئين ، وأعنى بالذات :

— حينما يصبح الحديث عن دور الكلمات في الجملة مساعدا في اكتساب المزيد من اللغة •

— حينما نصادف عناصر أو تعبيرات لا تتفق مع نموذج اللغة الذي اخترناه للطلاب ، فيجب أن نشرح له السبب الذي جعل هذه العناصر لا تتفق بدلا من أن نفرضها عليهم فرضا • ويبدأ ذلك حينما نشرع في استعمال نصوص الكتاب الكبار بدلا من النصوص التعليمية المصنوعة للطلاب المبتدئين ، حيث كل عنصر لغوى يعرض على الطلاب يتم استعماله وتوظيفه • وهناك عاملان آخران يتدخلان في توقيت عرض المفاهيم النحوية :

١ — سن الطلاب : يقول علماء النفس ان مفاهيم سهلة مثل مفهوم الفاعل والمفعول والمسند والمسند اليه لا يمكن أن يستوعبها الطلاب بشكل أكيد قبل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، لذلك فالتعليم لن هم أقل سنا لابد أن يخلو من القواعد الصريحة • وعلى العكس من ذلك ، فان الطلاب الراشدين الذين اعتادوا التعليل المجرد يمكن أن يتذمروا حيال التدريب الذي يخلو من الملاحظات النظرية ، ومن واجبنا مع هؤلاء الطلاب أن نسمى المفاهيم النحوية ونقدم القواعد •

٢ — وجود أو اختفاء القواعد في المواد اللغوية الأخرى التي يتلقاها الطلاب من مثل اللغة الأم ( وجدير بالذكر في هذا الصدد أن طلاب الثانوية في بريطانيا ينتهون من دراستهم المدرسية دون — دراسة القواعد — ) وهنا يجب التنسيق بين المواد المختلفة لاختيار المفاهيم التي يمكن عرضها صراحة في مرحلة معينة ، وكذلك تحديد المفردات النحوية التي يجب استعمالها مع الطلاب اعتمادا على الحصيلة النظرية في لغة الأم •

# الفصل الرابع

## درس المحادثة في تعليم اللغات الحية

### للراشدين

يستهدف درس المحادثة مساعدة الدارس على أن يستعمل بنفسه الرصيد اللغوي الذي سبق له تحصيله .

والقضية تتلخص في تقديم الوسيلة له لكي يعبر عن نفسه ، ويتبادل الآراء ووجهات النظر مع غيره من الزملاء ، حول موضوع معين . المشكلة اذن تكمن في اثارة المحادثة ، والعثور على موضوعات تدفع الدارسين الى الخروج من دائرة الصمت والسلبية الى التعبير الحر الطليق .

وأول واجبات المدرس الذي يتولى هذه المهمة هو أن يعرف تماما أنه لا يشرح درسا ، أن مهمته هي « تفجير » المحادثة والهابها اذا خمدت ، وتصحيح الأخطاء الفاحشة بصورة لبقة ، ثم حفز أكبر عدد من الدارسين الى الكلام دون تردد أو حرج .

#### \* تقويم الأخطاء :

من أدق المهام الملقاة على عاتق المدرس في مثل هذه الدروس عملية تقويم الأخطاء ، وتكمن اصعوبة في اختيار اللحظة الملائمة للتدخل لتقويم الأخطاء البارزة في النطق أو في التراكيب ، وذلك دون التسبب في تعطيل

المنافشة ، أو تبثيط همم الطلبة بالتوجيهات المخرجة أو التدخلات المزعجة .  
فالمدرس الناجح يستطيع بكل لباقة أن يكرر العبارة التي أخطأ فيها الطالب  
مصححاً إياها دون أن يبدو عليه ذلك . ثم يدعو الطالب لتكرارها ، والاستمرار  
في المناقشة ، فالمدرس اذا سمع غلطة ، بادر بقول العبارة الصحيحة في صيغة  
الاستفهام .

فمثلاً اذا أخطأ طالب فقال « ذهب التلميذ المدرسة » ، بادر المدرس وسأل  
قائلاً : « هل ذهب التلميذ الى المدرسة ؟ » ، وكأنه لم يسمع جيداً جملة الطالب ،  
حينئذ سيتدارك الطالب خطأه . وهنا يؤكد الأستاذ الجملة الصحيحة .

وبعد انتهاء المحادثة يمكن للأستاذ أن يصارح الطلبة بالأخطاء ،  
ويشرح لهم التصحيحات التي قام بها خلال المناقشة ، ومن الطبيعي أن يسبق  
ذلك تدوين سريع لهذه الأخطاء أثناء وقوعها .

وهناك وسيلة تمكن المدرس من اجراء التصحيحات دون تعطيل المحادثة ،  
وفي ذات الوقت دون ارباك المدرس بكتابة الأخطاء أثناء سير المحادثة . هذه  
الطريقة هي تسجيل المحادثة على شريط ، ثم اعادة سماعها بعد انتهائها ،  
مع ايقاف الجهاز عند كل خطأ في النطق أو في التركيب ، ثم يقدم الأستاذ  
العبارة الجديدة أو يطلب الى الدارسين حذرهما ، ثم يطلب اليهم تكرار  
العبارة الصحيحة ، الأمر الذي لا يسبب أى حرج للطلاب ، نظراً الى أن  
المحادثة تكون قد انتهت في الواقع .

وهناك طريقة أخرى أكثر تطوراً في تصحيح الأخطاء ، وتتلخص في  
تسجيل المحادثة على شريط ، ثم تحويل عملية التصحيح الى تدريبات  
وأنماط ، فيقوم الأستاذ بتصحيح كل خطأ ويطلب من الدارسين تكرار  
النموذج ، ثم يصوغ على نفس النموذج أى نفس التركيب — أربع جمل أو  
خمس جمل مماثلة ، وذلك لتثبيت التركيب في أذهان الدارسين ، ويمكن اجراء

هذه العملية على الفور ، ولو أن من الأفضل مرور يوم بين الحادثة وبين التصحيح ، فتكون هناك فرصة لتسجيل بعض التمرينات حول الأخطاء الظاهرة التي وقع فيها الطلاب ، وعندئذ يصبح الدرس - سواء كان في المختبر أو الفصل - تمريناً مختبراً بمعنى الكلمة ، يبدأ بالنموذج ثم فراغ للإجابة ثم الإجابة النموذجية .

### فنية الحادثة في المستوى الأول :

بالنسبة لهذا المستوى ، لابد من توفير حصيلة لغوية كافية للدارسين . والحقيقة أن الذي يلائم هذا المستوى ليس دروس الحادثة بمعنى الكلمة بقدر ما هو تدريبهم على تراكيب الحادثة بواسطة تمرينات خاصة مثل :

#### ١ - الإجابة دون تغيير :

سؤال

هل فلان مريض ؟

نعم . فلان مريض .

نعم . فلان مريض .

أفلان مريض ؟

هناك كذلك صياغة أسهل ، فلا تختلف الإجابة عن السؤال إلا بالتنعيم :

مفهوم ؟

مفهوم .

#### ٢ - إجابة لا تكون بالضرورة مطابقة للسؤال ، يمكن أن تكون بالسلب :

هل نسافر الى مكة ؟

لا ، لا نسافر الى مكة .

لا ، لا نسافر اليها .

هل كتب الدرس ؟

لا ، ما كتب الدرس .

لا ، ما كتبه .

٣ - الاجابة من السؤال ، ولكن مع تعديل في الفعل :

ماذا اكلت في الصباح ؟ اكلت .....

ماين تسكن ؟ اسكن .....

٤ - أسئلة للتدريب على الجملة الشرطية وضمائر الوصل المتصلة :

ماذا ستفعل اذا حصلت على شهادتك ؟

ماذا ستعمل اذا عدت الى بلادك ؟

هل ستخرج اذا جاء صديقك ؟

٥ - الأجوبة القصيرة المبتورة التي تميز لغة الحديث :

من يبيع اللحم ؟ القصاب

من أين تشتري الخبز ؟ من المخبز

فلا ينبغي أن ننسى لغة الحديث المألوفة التي نستعملها في حياتنا اليومية .

٦ - المحادثة على طريقة ( البنج بونج ) أو الأخذ والرد ، حيث الطالب يسأل ويجيب ، ( أ ) يوجه سؤالاً الى زميله ( ب ) الذي يجيب ، ثم يوجه بدوره سؤالاً الى ( ج ) ... وهلم جرا .

( أ ) يوجه سؤالاً الى ( ب )

( ب ) يجيب على السؤال

( أ ) يكرر الاجابة مع الضمير الغائب المفرد :

( أ ) الى ( ب ) : ماذا فعلت أمس في السكن ؟

|                                  |                |
|----------------------------------|----------------|
| استذكرت دروسى *                  | (ب) الى (أ) :  |
| (ب) يقول انه استذكر دروسه *      | (أ) الى (ج) :  |
| أين ستقضى عطلة الربيع ؟          | (ج) الى (د) :  |
| أفكر فى أداء عمرة *              | (د) الى (ج) :  |
| (ج) يقول انه يفكر فى أداء عمرة * | (هـ) الى (د) : |

\* أمر أو طلب يوجه الى زميل لينقله لزميل آخر :

|                           |               |
|---------------------------|---------------|
| قل لـ (ج) أن يقفل الباب * | (أ) الى (ب) : |
| اقفل الباب ، من فضلك *    | (ب) الى (ج) : |
| طيب ، أنا أقفل الباب *    | (ج) الى (د) : |
| هو يقفل الباب *           | (ب) الى (أ) : |
| هو قفل الباب *            |               |

محادثة حول بعض المهن أو بعض المحلات تكون مجالا واسعا خصوصا إذا كان الموضوع جزءا من المقرر \*

- بكم هذا ؟
- بخمسة وأربعين ريالاً \*
- أظن أنه أرخص من ذلك \*
- ثمنه من المصنع أربعون \*
- طيب ، سأخذه \*

٨ — السبورة الوبرية : يمكن استعمالها فى حث الطلبة على الحديث وتثبيت بعض النماذج التى تمثل أشخاصا أو حيوانات ، أو بعض الأدوات ، وتحريكها على السبورة ، يمكن أن يكون منطلقا الى حوار أو سرد ، أو على الأقل وصفة \* ويقوم المدرس نفسه بنقل النماذج من مكان لآخر أو يعهد بذلك الى

طالب أو طالبين يعلنان في ذات الوقت ما يقومان به وينطقان بلسان الأشخاص الذين يقومون بتحريكها .

٩ - قلنا إن المجاهدة في المستوى الأول تقتصر على تعليم التراكيب ، وليست مطابقة بالمعنى الحقيقي .

وهذه بعض التراكيب الأساسية لهذا المستوى :

### ( أ ) أسئلة وأجوبة :

مثلا :

السؤال « لماذا » يجب أن يتبع تلقائيا بإجابة تتضمن حرف الجر « لـ » أو « بسبب » أو « من أجل » ، أو نظرا لـ .

فعلى المدرس أن يعد مجموعة من هذه الأسئلة ، ويفضل أن يجعل الطلاب يحفظونها عن ظهر قلب تلقائيا .

### ( ب ) تصويد الطلاب على عبارات مثل :

لا شك أن / طبعاً / مما لا شك فيه / بالتأكيد / وفضلاً عن ذلك / وزيادة على ذلك / ومن ناحية أخرى / ومن جهة أخرى / ومع ذلك / في حين / والعكس صحيح / وعلى النقيض من ذلك .

وهذه العبارات هامة في تعليم مفاهيم الشرط والعكس والتحفظ ، وتمهد للمجادة الحقيقية في المستوى المتوسط .

## المستوى المتوسط

درس المحادثة في المستوى الأول يعتمد أساساً على تعويد الطالب الآليات السابقة أو الممهدة للمحادثة بمعنى الكلمة ، في جيو من المراقبة الشديدة واليقظة الدائمة والتدخل من جانب المدرس. أما في المستوى المتوسط فإن الهدف الأساسي للمحادثة هو تحقيق قدر أكبر من الاستقلال .

وهذه بعض الاقتراحات لبدء المحادثة في المستوى المتوسط :

١ - الرد بأكثر عدد ممكن من الأجوبة على سؤال ما ، وهو ما يسمى بأسلوب الافاضة .

مثال :

- هل ستؤدي فريضة الحج هذا العام ؟
- نعم ، إن شاء الله .
- لا ، سأسافر الى بلادي .
- لا ، سأعود من الخارج بعد موسم الحج .
- كلا ، أديت الفريضة في العام الماضي . وهلم جرا .
- ٢ - تكملة تركيب جمل مبتورة يمكن تكملتها بصور مختلفة :
- نذهب الى المسجد .
- لأداء الصلاة .
- بعد الغداء .
- كل يوم .
- مع بعض الزملاء .
- عندما يحين موعد الصلاة .
- بعد أن نتوضأ .
- على الأقدام .

٣ - وصف العمليات أو الخطوات الضرورية لانجاز الآتى :  
أداء فريضة الحج / تحرير رسالة / صلاة الجمعة / وهلم جرا .

٤. أنت خشنواز :

أنت ماذا فعلت غلان ؟

أنت ماذا فعلت أنا ؟

- ماذا فعلت أنت ؟

أنت ماذا فعلت ؟

٥ - أسئلة حول الجو :

أنت هل الجو حار اليرم ؟

- وفي بلدك ؟

- وفي لندن ؟

### \* ألعاب :

فزورة حول شخصية مثلا ، يسمح فيها بتوجيه عشرين سؤالا .  
يقسم الفصل الى مجموعتين ، المجموعة الأولى تفكر في شخصية معينة  
أو شيء آخر ، أو حيوان .

وتخبر المجموعة الأخرى بأنها تفكر مثلا في حيوان أو نبات أو معدن  
وتوجه المجموعة الثانية الأسئلة ( حتى ٢٠ سؤالا ) لحل الفزورة ، بشرط أن  
تقتصر الاجابات على : نعم ، أو : لا .

س : هل هو حيوان ؟

ج : نعم .

س : يعيش في أفريقيا ؟

ج : نعم .

س : يأكل العشب ؟

ج : لا . وهلم جرا .

كذلك يمكن أن يشاهد الطلبة حقيقة بداخلها عبدة أشياء ثم تغلق الحقيقة ، وعلى الطلبة المقسمين الى قسمين الوصول الى ذكر أسماء الأشياء خلال دقيقة ، والمجموعة التي تسبق الأخرى في الانتهاء من ذكر الأسماء تكون هي الرابحة .

تلك بعض الأسئلة التي تروح عن الطلبة وتحبب اليهم الاشتراك في المناقشة :

### \* وسائل سمعية بصرية معينة :

١ - لوحات اللغة : أربعة مناظر تؤلف فيما بينها قصة تعرض بدون كلام المناظر تكون منفصلة بشكل واضح ، وهي تمثل المراحل الأربع في الحصة ، والدرس يتمثل في طلب وصف كل لوحة على حدة وبالتوالي ، وإيجاد الرباط الذي يجمع بينها ( التعبير عن ذلك كله يتم عن طريق السرد أو عن طريق احوار ) وفي كلا الحاتين يكون الموقف ثكئة الى محادثة بسيطة وطبيعية .

٢ - يمكن أن يتم ذلك أيضا باستعمال شرائح مرسومة تعرض بالفانوس انسحري بدون كلام . وهي تكون فيما بينها قصة وعلى الدارسين القيام بسرد هذه القصة .

٣ - بنفس الطريقة يمكن استعمال الاعلانات والملصقات ومحاولة وصفها ، والوصول الى تحديد الهدف من ورائها أو معناها . كل ذلك يقدم الفرصة للمناقشة في حدود حصيلة الدارسين اللغوية .

٤ - السينما : عرض أفلام تربوية مخصصة لغير الناطقين باللغة يتألف العرض من ثلاث مراحل :

( ١ ) عرض الفيلم للحصول على مجرد سرد الأحداث .

(ب) العرض الثانى لاعادة صياغة التعليق أو الحوار ، وهذه العملية تتطلب مجهودا كبيرا لذلك يجب ان يكون الفيلم بسيطا •

(ج) العرض الثالث بدون صوت للحصول على تعليق حر من خلال تتابع المناظر ، ويمكن اجراء هذا التعليق من خلال حوار مع توزيع الأدوار المختلفة على الدارسين • هذا « الاستغلال » الذى يقتصر فى البداية على الأفلام التعليمية التى يتولى اعدادها المتخصصون فى هذا المجال ، يمكن أن يمتد الى الأفلام التسجيلية خصوصا تلك الموجودة فى المكاتب الثقافية فى الخارج ، ويمكن استعمال مثل هذه الأفلام ابتداء من أواخر المستوى المتوسط •

- (أ) بدون صوت ، مع تعليق المدرس •  
(ب) مع تعليق المذيع (وهذا يتطلب العرض مرين) •  
(ج) عرض صامت ، مع تعليق حر من الدارسين •

٤ - الشرائح :  
فى هذا المستوى المتوسط ننصح باستعمال شرائح توضع خصيصا لدروس المحادثة :

شرائح تعرض للحياة اليومية فى البلد كأن تمثل شخصية فى موقف معين • ومجرد مشاهدتها لا يسمح فقط بوصفها ووصف ما تقوم به ، وإنما يسمح أيضا بإعادة صياغة ما يجرى بينها من حديث ، ويجب ألا يتقيد المدرس بحوار معين ، بل عليه أن يقبل أى حوار بشرط ألا يتعارض مع الصورة نفسها ، وبذلك تكون الشريحة هى أساس الحوار • وبذلك يضرب الضيق عن الدارسين بتحويل المناقشة الى الصور بدلا من أن يكونوا هم أنفسهم موضوعا لها • بالإضافة الى أن مثل هذه المناقشات يمكن أن تكون مدخلا لدراسة الحضارة والثقافة •

## \* المستوى المتقدم :

هدف الحادثة في المستوى الأولي هو التمكن من آليته ( ميكانيزم )  
الحادثة .

هدف الحادثة في المستوى المتوسط هو تنمية التلقائية في التعبير .

وفي المستوى المتقدم يمكن استعمال بعض الوسائل الفنية الخاصة  
بالمستويين السابقين ، مثل الألعاب والشرائح والأفلام ، غير أن طريقة الاستغلال  
تختلف اختلافا كاملا .

فدرس الحادثة يصبح في المستوى المتقدم منتدى أو جلسة للمحادثة  
يبدأ بالاستماع الى اسطوانة ( حديث أو أغنية ) أو قراءة مثل سافر ،  
أو التعليق على أحد اللصقات ، أو تعليقنا على موضوع من الأحداث  
الجارية أو مشكلة اجتماعية أو انسانية عامة ، أو تقريرا عن كتاب ، أو عرض  
فيلم ، وغير ذلك من الوسائل التي تقدم الفرصة والجو لاجراء محادثة  
حرة باللغة الجديدة ، كل ما هناك أنه يجب على المدرس أو القائم بمثل هذه  
الدروس أن يظل دائما مشرفا ومراقبا ، وليس معنى ذلك أنه يتدخل بلا داع  
أو بصورة مزعجة أو مجرد استعراض المعلومات ، وإنما يقتصر تدخله على  
اذكاء لهيب الحادثة عند الحاجة حتى لا تتوقف ، وذلك في حدود اللياقة  
واللباقة ، وهنا تكمن صعوبة فن المحادثة ومهمة القائم عليه .

وهذه بعض الوسائل المستخدمة في هذا المستوى المتقدم ، بعضها  
نقترح بعض الموضوعات التي تفتح الأبواب ، ولكن المهم أن يستمع المدرس  
دائما الى اقتراحات الدارسين .

وعلى أية حال فمن الأفضل دائما أن تكون موضوعات المحادثة مستقاة  
من الاهتمامات المعاصرة والأحداث الجارية .

## تفجير الحادثاً دون الاستعانة بالمساديات :

أولا : يجب أن نضع الدارسين في « موقف معين » ولتحقيق ذلك يكفي تقديم بعض العناوين : الذهاب الى السوق — زيارة لصديق — مرض قريب — حادث سيارة •

بعد تقديم العنوان ، توزع الأدوار ، ويقوم الدارسون بالارتجال وبالتصرف في الموقف الذي حدد لكل منهم •

ولكن من الأفضل بالنسبة للموضوعات ، حتى ولو كانت موضوعات عادية ، أن تأخذ شكلا غير عادي يدفع الى الحديث ، وهذه عناوين بعض هذا النوع من الموضوعات :

١ — بعد تناول الطعام في المطعم ، خرجت سهوا ، دون أن تدفع الحساب فلاحق بك صاحب المطعم على بعد خطوات ، ماذا تقول له ؟

٢ — ركبت الحافلة حتى نهاية الخط للتجول في أطراف المدينة ولكنك تتأخر ، وتفوتك آخر حافلة ، كيف تتصرف ؟

٣ — تتأخر عن موعد ، فتضطر الى ركوب سيارة أجرة ، ثم تكتشف أنك لا تحمل نقودا كافية •

## \* المناقشة حول موضوع عام :

وهذا هو أهم تمرين في المستوى المتقدم ، وهو يتطلب الإعداد من جانب الدارسين ومن جانب المدرس •

## المهارة فى توجيه الأسئلة :

يقدم المدرس قائمة تضم مجموعة من الأسئلة حول موضوعات معينة ومحددة متجنباً الغموض والعموميات مثل : ما رأيك فى كذا ؟ وهل يروقك كذا ؟ وهل تحب كذا ؟ وهل تفضل كذا ؟

هذه مثلاً مجموعة من الأسئلة حول موضوع عادى هو السعادة ، يمكن توجيه هذه الأسئلة فى بداية سلسلة من دروس المحادثة ، لا باعتبارها موضوعات للمناقشة بمعنى الكلمة ، وإنما كوسيلة لإذابة الجليد والخروج من الصمت من خلال الإجابة على هذه الأسئلة •

يقدم كل دارس نفسه للآخرين مثلاً :

- ١ - ما هى المهنة التى ستختارها ؟ لماذا ؟
- ٢ - هل تعلق أهمية على ما يلبس الناس ؟ لماذا ؟

بعد عملية التعارف ، يأتى دور المحادثة بالإعلان مقدماً عن قائمة بالموضوعات حتى يتمكن الدارسون من التفكير والاستعلام والاستعداد للإجابة ، وهذه أول مجموعة من الموضوعات ، حول الحياة اليومية •

- ١ - المناخ •
- ٢ - الأسرة والبيت •
- ٣ - المدينة والمرور •
- ٢ - الريف ، شاطئ البحر •
- ٤ - الرياضة •
- ٦ - الإذاعة والتلفزيون •
- ٧ - زيارة للرياض - للقاهرة - للندن •

\* مجموعة ثانية من الموضوعات في صورة أسئلة « صدمة » :

- ١ - جسم الانسان : هل هناك أسباب وجيهة لاختفاء العمر ؟
- ٢ - الحواس الخمس : ما أثر الضوضاء في المدينة على الجهاز العصبي ؟
- ٣ - الملابس : هل يرتدى الانسان ما يرتدى لنفسه أو للآخرين ؟
- لماذا تتغير الأزياء عند النساء أكثر منها عند الرجال ؟
- ٤ - الأسرة : ما رأيك في سلطة الأب ؟
- ٥ - مراحل العمر : هل صحيح أن الطفولة هي أجمل مرحلة في حياة الانسان ؟

٦ - المنزل :

في أي طابق تفضل السكن ؟

هل مساعدة الزوج في أعمال البيت أمر يثير السخرية ؟

وغير ذلك من الموضوعات الكثيرة حول التربية ، والمهن ، والريف ، والبحر ،  
والتيجارة ، والرحلات ، والرياضة ، ووسائل الترفيه ، والعلاقات الانسانية ،  
والاجتماعية ، والسياسية ، والعلاقات الدولية والفلسفة والآداب ، والفنون .

**نصيحة أخيرة :**

إذا ظهر أثناء المحادثة أن الموضوع الذي وقع عليه الاختيار غير ثري ،  
فلا داعي للاستمرار فيه ، ومن الأفضل تغييره ، وكذلك إذا انحرفت المحادثة

ألى موضوع آخر غير الموضوع الأصلي ، فيجب ألا ننهى المحادثة بدعوى  
الالتزام بالمقرر ، كما ينبغي استعمال كافة الوسائل فى دفع المناقشة قدما :  
الاستماع الى اسطوانة للتخفيف عن الدارسين ، مشاهدة اعلان ، قراءة مقال ،  
فالمحادثة فن مرى وينبغى تغذيتها ، كما تغذى النار بالحطب ، حتى تظل  
دائما متقدة •



## الفصل الخامس

# القيم والحقائق الإسلامية من خلال تعليم العربية

نخاطب بهذه الدراسة مدرسي اللغة العربية لغير العرب لأنهم مدعون إلى جانب تدريس اللغة العربية إلى أن يقدموا لطلابهم قيم الأمة التي يدرسونهم لغتها • والحقائق أو القيم الحضارية التي نقصدها توجد في اللغة على جميع مستوياتها بدءا من الحوار الاتصالي بين شخصين حتى العمل الأدبي الرفيع ، الذي يمثل قمة الشكل والمضمون والذوق • وأول ما يطالب به مدرس اللغة هو أن يتعرف على المفهوم الحضاري ويحدده ويفصله بالضبط كما يتعرف على المفهوم اللغوي ويحدده ويفصله ، حيث أن كلا المفهومين يتم استثماره طبقا للطرق التعليمية والتدريجية نفسها : من تثبيت للمعلومة ، وتوظيف لها داخل إطار المقرر ثم على المستوى الاتصالي ، بدمجها في مفاهيم أخرى تناقش في مواقف أخرى •

وهكذا يمكن أن نجعل من سلسلة تعليمية متصلة مترابطة معرضا لسلسلة من عصور الحضارة العربية والإسلامية ، ثم لكل عصر منها ، أو على الأقل العصور الحديثة ، ما تحفل به من قطاعات مختلفة من سياسية واقتصادية وثقافية •

والحقيقة التي لا بد من أخذها في الاعتبار هي أن تدريس الجانب الحضاري لا يكون له معنى أو يحقق الغاية إلا لطلاب بلغوا مستوى من اللغة ومن الإدراك لا يسمح لهم بالاستيعاب المباشر لهذه الدروس دون أن يضطر المدرس إلى اللجوء إلى الترجمة أو إلى شرح المفردات المستعملة ، وهذا

يتطلب أيضا من المدرس الذى يقوم بهذا التدريس أن يكون على ثقافة عالية فلا يقف عند حد النقل من كتاب مدرسى أو تلخيص كتاب أو تقديم أفكار عامة تفتقر رغم أهميتها الى التحرير والتوثيق ، ومثل هذه السطحية لا تخفى على الطلاب الأجانب الذين يدرسون اللغة العربية ويعرفون عن حضارة العرب والمسلمين وواقعهم ما يفوق بكثير مستواهم فى هذه اللغة ، وهذا خطأ يقع فيه الكثيرون من مدرسى اللغة العربية لغير العرب اذ يخلطون بين مستوى الدارسين فى اللغة التى قد يجدون صعوبات كثيرة فى التعبير بها وبين معلوماتهم وثقافتهم عن أهل هذه اللغة . وكلنا يعلم أن هناك متخصصين فى شؤون العالم العربى والإسلامى ممن لا يجيدون اللغة العربية .

وأول شرط للاستفادة من هذه الدراسة ، أى تدريس القيم والحضارة الإسلامية من خلال اللغة العربية ، وهو أن يتضمن المقرر الدراسى شخصيات إسلامية تعيش فى بلد إسلامى فى مواقف إسلامية ، ولكن هذا لا يتوفر دائما وقبل أن يعد المدرس المادة التى سيدرسها يجب أن يضع هذه المادة داخل إطار البلد الذى يدرس فيه ، أى كيف هذه المادة من متطلبات هذا البلد بالنسبة للغة العربية ، وبمعنى أكثر وضوحا ، يجب على المدرس قبل الشروع فى تدريس القيم والحضارة الإسلامية أن يوجهه الى نفسه هذا السؤال : ما هى الأسباب التى جعلت السلطات فى هذا البلد تقرر إدخال اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية ؟

إذا كانت اللغة العربية وسيلة اتصال وأداة للثقافة داخل البلد أو بالنسبة لغالبية السكان (الصومال - موريتانيا - جيبوتى - برونى ... الخ) فإن الحافز يكون قويا . واللغة يجب أن تعكس فى البداية الحقائق والقيم الوطنية ، ونقول « فى البداية » لأنه مع تقدم وزيادة المعلومات اللغوية وثبوتها ، سوف تتضح وتبرز الروابط بين هذا البلد وبين البلاد العربية والإسلامية الأخرى المجاورة أو القريبة ، لتقدم بذلك الفرصة لدراسات

تقابلية مستمرة للقيم الموجودة في مختلف البلاد العربية والاسلامية حيث اللغة العربية لغة اتصال وثقافة .

وقد تكون دراسة اللغة العربية في هذا البلد بغرض توطيد العلاقات مع بعض الدول العربية القريبة ، وهذا ينطبق على معظم البلاد الافريقية والاسيوية المتعطشة الى تحسين العلاقات مع جيرانها العرب المسلمين . في هذه الحالة يكون من الطبيعي أن ينطلق المدرس من القيم والحضارة الخاصة بهذه البلاد العربية والاسلامية القريبة .

وقد تكون اللغة العربية في هذا البلد لغة أجنبية تقليدية تدرس بسبب اهتمام هذا البلد بالبلاد العربية أو ببعضها لأغراض اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو سياسية محضة .

وفي هذه الحالة وعلى الصعيد التعليمي وحسب يمكن أن نطبق النصائح التي ذكرناها في الحالة السابقة .

وعلى أية حال ومهما كان الكتاب المدرسي المستعمل أو المنهج المقرر ، فإن مفاهيم الحضارة في أية لغة هي التي تثري تدريس اللغة وهي أيضا التي تبرز دراستها ، اللهم الا اذا عهد بتدريس هذه اللغة الى مدرس ضيق الأفق لا يطلب من الدارسين الا استظهار الأنماط الخاصة باللغة التي أصبحت على هذا النحو تقتصر على النظم الصوتي والنحوي واللفظي .

صحيح أنه يجب الاهتمام الكامل بمرحلة اكتساب التراكيب أو الأنماط الرئيسية عن طريق التدريب على التمرينات النمطية المندمجة في مختلف مراحل تدريس اللغة ، غير أن مدرس اللغة يجب أن يضع دائما في الحسبان قاعدة في غاية الأهمية وهي أنه لا فائدة من تعلم الكلام ما دام ليس هناك ما نقوله .

ان كل لغة خلال تدريسها أو دراستها ، لابد أن تكون حاملة لرسالة أو يستعملها الدارس لتوصيل رسالة ، ولن يهتم الدارس باللغة وقوانينها وأنماطها الا اذا كان قادرا على التحدث بها ، الا اذا ثبت له أنها توفر له من ألوان المتعة ما توفره له لغته القومية .

### الاغراق بالجو العربى واثارة الاهتمام بالحقائق الإسلامية

وتعليم اللغة العربية في بلد أجنبى فيه اللغة العربية لغة أجنبية يجعل من واجب المدرس أن يأخذ في اعتباره أنه يعلم اللغة العربية ليدرب تلاميذه على التعبير باللغة العربية ليس في البيئة التي تحيط به ، وانما في اطار الحقائق العربية أو الواقع العربى الاسلامى . واذا لم ينتبه الى هذه الملاحظة فان أفضل الدارسين سيلجأون الى الترجمة ، في حين سيشعر الباقون بنفس الملل الذى يشعرون به لو كانوا يدرسون احدى اللغات الميتة . غير أن تغريب الدارسين وتحويلهم في التغريب بالنسبة للغة ، فعلى المدرس كلما أتيحت له الفرصة أن يحاول أن يخلق جوا عربيا اسلاميا داخل الفصل ، وذلك عن طريق الوسائل الفنية الخاصة بالاغداق أو الاغراق بالجو والمناخ العربى الاسلامى ، وذلك لتعويض الاتصال المباشر بالواقع ، وبذلك يصبح الحافز لدى الدارس الى تعليم اللغة العربية حافزا ممتازا أو متميزا بالمقارنة بما يحفزه نحو تعلم المواد الأخرى لأنه يقنعه أن اللغة التي يتعلمها حافلة أيضا بالأحياء والأشياء كلغته القومية تماما .

واذا كان الدارس لا يستجيب في الغالب لضغط الأحياء والأشياء في عالم اللغة القومية ، فإنه يستجيب ويتألق بحرية أكثر في اطار الحقائق التي لا تفرض عليه ولكنه يكتشفها بنفسه . ونتيجة لذلك يرى انها تخصه وعلى المدرس ، لتحقيق ذلك ، أن يلجأ الى استعمال الوسائل السمعية والبصرية ويغدق في هذا الاستعمال ( الملصقات - والشرائط - والاسطوانات -

والشرائح والبطاقات والأفلام ) عليه أن يجتهد في أن يخلق داخل الفصل جوًّا عربيا اسلاميا بعرض الصحف والجرائد العربية والتقاويم وتذاكر وسائل المواصلات والكتيبات والنشرات والمجلات المصورة ... الخ .

وسيجد أن الدارسين أنفسهم يساهمون في خلق هذا الجو ويقومون بجمع واستثمار هذه العينات وهذه الوثائق عندما يحين الوقت فيما بعد لاكتشاف الحضارة والقيم الاسلامية والعربية على مستوى المؤسسات والانشاءات ، كما أن على المدرس أن يقوم بتشجيع تبادل الرسائل والأشرطة والبطاقات ، بل من المفيد أن يتولى المدرس في بعض الأحيان الاشراف على هذا النشاط .

وفي مستوى متقدم في السنوات النهائية مثلا ، يقوم الدارسون بمتابعة الصحف المحلية وتسجيل ما يظهر فيها متعلقا بالبلاد العربية والاسلامية ، كما ان بعض هذه المنشورات يمكن أن تكون فرصة لاثارة بعض التعليقات والمناقشات .

ولن ندخل هنا في تفاصيل الوسائل الفنية المستعملة في اشراك الطلاب في درس بغداد اغراقهم بالجو العربي الاسلامي ، وبعد اثارة اهتماماتهم بواقع العرب والمسلمين ، يكفي أن نشير الان الى الألعاب والتمثيليات والتحقيقات وحصص المحادثة واستثمار النصوص والوسائل السمعية والبصرية ، وأي كانت الوسيلة الفنية ، فان النصائح على المستوى النفسي والمستوى اللغوي تظل واحدة .

وعلى المدرس دائما أن يكيف الموضوع مع المستوى الفكري للدارسين ، طبقا لمقاييس اللغة الأم ، فكثير من مدرسي اللغة العربية فشلوا في مهمتهم هذه لأنهم أصروا على تقدير مستوى الدارسين الفكري ودرجة بنضجهم بالنظر الى مستوى تعبيرهم باللغة العربية ، فالطالب البالغ من العمر خمس عشرة سنة

مثلاً ولا يعرف أى شئ، فى اللغة العربية لا يخطو خطواته الأولى فى تعلم نعتنا كالطفل الغربى، سواء يسواء، الذى ينطق بأولى الكلمات أو الأصوات، فالطفل يكتشف العالم الخارجى مع بداية محاولاته فى الكلام، أما الراشد أو المراهق الذى يتعلم لغة أجنبية فإنه يبدأ هذا التعلم وهو يحمل على كتفيه تصوراً كاملاً للعالم يبدأ منه تعلم اللغة الجديدة، ومن واجب المدرس أن يأخذ بهذا التصور فى الاعتبار. أن تقنين المعلومات اللغوية يعتمد إلى حد كبير على تقنين معلومات الدارس عن العالم الخارجى وخبرته عن هذا العالم. والوسائل الفنية التى أشرنا إليها، سواء كانت تقوم على الإغراق بالجو أو الاشتراك، تهدف إلى أن تشكل عند الدارس، آراء الحقائق وفى إطار الحقائق، سلوكاً وموقفاً يساهمان مع اللغة فى تقوية التعبير والاتقاء به إلى أرفع الدرجات.

### اللغة والحقائق الإسلامية العربية

يقول A. Martinet : « أن تعلم لغة أجنبية لا يعنى وضع أسماء جديدة على مسميات معروفة وإنما يعنى التعود على أن نحل بصورة أخرى موضوع « الاتصالات اللغوية ». مثال : إذا طلب والد فى حوار ما من ابنه أن يذهب إلى البقال ليشتري زجاجة عائلية من عصير البرتقال، فإن الابن العربى سيقوم بما طلب منه ويجد أنه شئ طبيعى. أما الابن الانجليزى مثلاً فإنه سيفعل لهذا الطلب ويتساءل عن المناسبة التى يريد الوالد أن يحتفل بها فى البيت. لذلك فلا يكفى فقط أن يفهم الدارس الانجليزى ويستعمل فى الحوار عبارة « أذهب إلى البقال، واشترى زجاجة برتقال عائلية »، بل ينبغى أن يفهم هذه العبارة ويستعملها بنفس اللامبالاة التى تصاحب قيام الابن العربى لهذا العمل، وهناك مثال افصح من ذلك : إثارة موضوع الحج والخرمين والمناسك فى حوار يثير فى نفوس المسلمين من المشاعر والعواطف مالا يثيره عند غيرهم.

ان اثاره المشاعر ازاء القيم والحقائق العربية الاسلامية لا يقل أهمية  
عن شرح نص يذور حول هذه القيم وهذه الحقائق .

ولنفترض أن كلمة « ثوب » ظهرت في حوار بالنسبة لبعض البلاد  
قد تكفى صورة لكى يدرك الدارس المعنى ويربط بينه وبين زى مشابه في بلدة ،  
ولكن بالنسبة لبلاد أخرى قد يجد الدارسون في « الثوب » شيئاً جديداً  
لا علم لهم به اطلاقاً ، وبالنسبة لهم يكون هذا اللفظ فرصة لاكتشاف البيئة  
العربية الاسلامية بعاداتها وتقاليدها وظروفها ، لان الثوب ليس مجرد ما  
نرتديه وانما هو أسلوب حياة وعنصر حضارى ، وبالمثل السكن<sup>(١)</sup> والطعام  
والمسجد ... الخ ان كلمة مثل « السكن » يمكن أن تكون مدخلا الى الحضارة  
في المستوى الأول ، ويستطيع المدرس أن يبدأ بعرض صورة المنزل العربى كما  
هى في التعليم الخاص بجوار درس ويستطيع أن يعرض صوراً فوتوجرافية  
لبعض المساكن لمختلف الدخول والطبقات الاجتماعية ، واذا كان الدارسون  
يراسلون أصدقاء لهم في البلاد الاسلامية فيمكن أن يطلبوا منهم صوراً  
لبعض المساكن ، وبذلك سرعان ما يفقد الدارس عادته القديمة المريحة والحضارة  
وهي ترجمة اللفظ العربى بلفظ في لغته الأم ، وسيدرك واقعاً عربياً يتخذ  
بدوره معانى مختلفة تبعاً للسياق ( الاجتماعى أو الموقفى ) الذى ترد فيه  
الكلمة .

كما يمكن اعداد بعض التدريبات التى تساعد الدارس على التعرف على  
الأنماط المختلفة من المساكن واستعمال هذا اللفظ فى المواقف التى تستدعى  
استعماله ، وبهذه المناسبة ننصح بالنظر فى المفردات الأساسية العربية  
نظرة حضارية أى من خلال سياق حضارى ، وليس كأساس للتعليم اللغوى

(١) انظر فى هذا الموضوع دراسة « فرنسوا ديزيه »  
العلاقة بين اللغة والحضارة فى مجلة François Debyoer ( Le Monde.  
رقم ٤٨ ) .

فقط ، كذلك ننصح بأن تتضمن الكتب الدراسية وكذلك أدلة المعلمين اشارات للمدرسين بالاستثمار البخسارى للألفاظ والجمل والعبارات .

وما يطبق على الألفاظ المادية البسيطة يمكن أيضا أن يطبق على الألفاظ التى تعبر عن مفاهيم مجردة ، وقد اقترح Michel Blanc طريقة لتحليل النصوص التى تقوم على معالجة المفردات أى دراسة الحضارة عن طريق اللغة وبالذات المفردات ، لأن الكلمة تعكس وضعاً أو حالة حضارية ، وبالتالي يمكن أن نخبرنا عن مفاهيم الناس حول القيم السائدة فى عصرهم وحقائقها وهذه الطريقة فى البحث تتركز اذن حول المفردات والتعبيرات التى تميز الحضارة الإسلامية العربية المعاصرة ان هذه المفردات والتعبيرات هى مفردات وتعبيرات شاهدة — انها شهود على الماضى والحاضر ونتعامل معها كأنها كائنات حية فى اطار من الملائسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبالنسبة لمفردات أخرى شاهدة ترتبط بها . ان كلمة « الحديث » فى مجال الحوار والمناقشة العادية فى عبارة ( بدأ الحديث : مثلاً ) لا ينبغي أن يكون لها نفس الوقع الذى يكون لنفس الكلمة فى عبارة « رأى الحديث » فى مجال توثيق أحد الأحاديث النبوية الشريفة ، أو « حديث صحفى » أو « حديث اذاعى » ، يكفى أن يعيد المدرس درساً من كتاب حول الحياة اليومية فى بلد عربى ، وسيؤكد كيف أن اللغة والسياق يوضح كل منهما الآخر . ولا يجب على المدرس أن ينتظر حتى يتمكن الدارسون من التعبير عما يستطيعون فهمه أو معرفته ، فلابد أولاً أن تصبح الحقائق العربية مألوفة لديهم ، وبعد ذلك ، وبينما يتسع عالمهم من هذه الحقائق ستترى عالمه اللغوى والثقافى بالتدرج ولكن دون موازاة فى هذا التدرج .

مراجعة المعلومات :

من أجل ذلك نرجسوا أو نتمنى أن يقوم علماء النفس التربويون / بوضع اختبارات للمعلومات والمكتسبات الحضارية لا تتطلب من الدارس بالضرورة

تعبيراً شفوياً كأن يتعرف الطالب الأجنبي على موقع الكعبة المشرفة بالنسبة  
لمكة المكرمة وبالنسبة للمملكة ، ثم يعرف الطريق التي يسلكها للوصول إليها ،  
كل ذلك دون الدخول في تعليقات ومناقشات تستلزم من الطالب مستوى معيناً  
من اللغة ، إذ يمكن أن يتم ذلك كله بواسطة بعض الخرائط وبعض البطاقات  
المصورة .

ومن الطبيعي أن الدارس يضرب بالإحباط إذا ما طلب منه أن يبرهن  
على حصيلة من المعلومات الحضارية عن طريق الاستجواب ، فالقدرة على  
التحدث عن مدينة وتحديد موقعها في البلد ، وتحديد بعض معالمها  
وتفاصيلها ليس من الضروري ، خصوصاً في المستوى اللغوي الذي نحن  
نصيده ، أن يؤدي إلى وصف لهذه المدينة أو تعليق عليها من جانب  
الدارس ، وهذه حقيقة نريد أن نركز عليها وهي أنه إذا كان من المستحب  
أن يراعى المدرس العلاقة بين اللغة والحضارة ( اللغة / الحضارة ) فلا ينبغي  
أن نفهم من ذلك أن أي احتكاك للطالب بالمفاهيم الحضارية يجب بالتالي  
وبشكل تلقائي أن يحث الدارس على الكلام .

فلابد أن تكون المفاهيم الحضارية في موقف ملزم لكي تثير التعبير ، وهذا  
التعبير رغم وضوحه من خلال السياق الحضاري ، لا يمكن أن ينصب بالضرورة  
على هذه المفاهيم دون سواها ، ومن ناحية أخرى فإن حقائق اللغة في  
المستوى الأول ليست كلها مرتبطة بمثل هذه المفاهيم الحضارية .

فكيف يتصرف المدرس إذن للتأكد من معلومات الدارس في هذا المضمار ؟  
على المدرس أن يستعمل وسائل أخرى غير التعريف والتعليق أو الوصف ، هذه  
الوسائل التي تقضي على القيم النوعية للحقائق بأذابتها وتبديدها في عبارات  
لفظية مصطنعة متكلفة فرضتها التقاليد الدراسية أو المدرسية ، فبالجوار  
والمناقشة وعرض الصور أو الشرائح يستطيع المدرس أن يتحقق من أن المعلومات  
الأولية التي قدمها عن مكة قد أصبحت مألوفة لدى الدارسين ، وسيأتي درس

يُتَحَدَّثُ عن الحج أو العمرة أو أى درس آخر به ذكر للكعبة مثلا ، فتكون فرصة للمدرس لى يطلب من أحد الدارسين أن يقوم بتحديد موقع الكعبة على خريطة لمكة أو أن يطلب الى دارس آخر أن يعين الطريق من مزدلفة أو منى الى الكعبة ، وبذلك ، ودرسا فى اثر درس ، وغاما فى اثر عام ، فان صورة مكة والكعبة تتضح أكثر وتتنظم فى ذهن الدارس حتى تسهل عليه فى يوم من الأيام أن يكتب بحثا معماريا أو سكانيا أو أدبيا حول هذه المدينة أو أن يترى معلوماته عنها برحلة اليها أو قراءة بعض الكتب . ومن ناحية أخرى ، فان مثل هذه اللامحة الحضارية عن مكة لا شك أنها تغضب خيال الدارسين وتوضح مداركهم وتصوراتهم حول طبيعة الأماكن المقدسة ومواقعها ، مما يسهل عليهم استيعاب الكثير من الحقائق الحضارية الاسلامية المتصلة بهذه الأماكن المقدسة ، كما تسهل عليهم استيعاب الكثير من الحقائق الدينية التى سيصادفها فى مواد أخرى كالقرآن ، والتفسير والحديث والتاريخ .

### فى المستوى المتقدم :

هذه الملاحظات تصلح مع دارس فى مستوى أكثر تقدما ، المطلوب أن تدرس له مفاهيم أعمق وأكثر تخصصا ، وبالتالي تحتاج الى مجهود أكبر فى استيعابها لأنها أقل شيوعا . فالحقيقة أنه كلما ابتعدنا عن اطار الحياة العامة لندخل فى الدائرة الضيق ، دائرة الحياة الاقتصادية والسياسية والثقافة ، يصبح تحريك الدارسين أو حفزهم عملية أكثر صعوبة ، ولكن هناك حقيقة أخرى وهى أنه ليس من الضرورى أن يكون الدارس شغوفا بمعرفة حقائق بلده ولا حتى يصبح شغوفا بمعرفة حقائق البلاد الاسلامية العربية .

لقد أثبتت التجارب عكس ذلك ، إذ أن ظاهرة التغريب أو وجود الدارس فى بلد غير بلده يجعل من اكتشافه لحقائق هذا البلد حافزا ودافعا ، وعلى المدرس أن ينتهزه ويستغله ، ويستطيع مدرس اللغة الأم أن يستفيد منه إذا كان

هناك تنسيق بين المواد الدراسية • وإذا كان التقابل اللغوى ( مقاومة اللغة الأم ) لا يمكن تجنبه فى سن تعلم اللغات الأجنبية ، حيث أن نظام اللغة الأم يكون قد استقر نهائيا عند جميع الأطفال ، فان التقابل الحضارى أو المقارنة الحضارية على مستوى الحقائق لا ترقى الى درجة مثيلتها على مستوى الحياة اليومية • فمن المؤكد أن الدارس حين يبدى اهتماما ومعرفة وفهما لحقائق بلد ، فان مهمة مدرس اللغة الأجنبية تصبح أسهل ، ولا شك أن مما يبعث الرضا عند مدرس اللغة العربية أن يساعد الدارسين على اكتشاف حقائق بلدهم انطلاقا من الحقائق الخاصة بالعالم الاسلامى العربى الذى يدرسه لغته •



الفصل السادس

# تدريس الحضارة العربية الإسلامية للاشدين من غير العرب

تدريس الحضارة العربية الإسلامية للمبتدئين :

تعتبر مشكلات تدريس الحضارة في فصول اللغة قائمة في جميع أنواع التعليم ، سواء منها ما يستهدف تحقيق نتائج عملية فورية من مثل التمرس الججيج على التراكيب الأولية للغة الأجنبية ، أو ما يستهدف الانفتاح الثقافي للطلاب واثراء شخصياتهم وبطريقة أوضح فان مشكلة تعليم حضارة البلد الذي ندرس لغته هي مشكلة قائمة بمجرد أن نعتبر تدريس اللغة مادة تربوية • اذن فهي ليست — كما هو في الاعتقاد السائد — مشكلة تخص المستويين المتوسط والمتقدم •

ان مفهومنا عن تعليم اللغة وتصورنا لطبيعة هذا التعليم هما اللذان يقرران ضرورة تدريس الحضارة أو عدم تدريسها •

والحقيقة أن معظم المهتمين بهذه المشكلة يتناولونها من جانب واحد • وهو جانب المحتوى ، مهملين الجانب التربوي الذي يتمثل في دمج تدريس الحضارة في مقرر اللغة الأجنبية ، وقلما وضعت دراسة حول العلاقات بين اللغة

---

انظر العدد الخاص من دورية « اللغة الفرنسية في العالم » — أبريل ومايو ١٩٦٣ ، العدد ١٦ •

والحضارة ، وهى ان وجدت ، فقلما تتناول الموضوع من الناحية التعليمية ، صحيح ان بعض الدراسات تؤكد ، بما لا يدع مجالا للشك ، الروابط الوثيقة بين اللغة والحضارة ، غير أنها لا تقترح الحلول التربوية لتدريس هاتين الحقيقتين فى إطار واحد ، وهو إطار تدريس اللغة للمبتدئين .

ان معظم الدراسات المتخصصة اتجهت نحو تيسير مهمة المدرسين الذين يقومون بتدريس الحضارة فى الجامعات أو المعاهد العليا أو المراكز الثقافية ، دون الاهتمام بمساعدة الآلاف المؤلفة من مدرسى اللغات الأجنبية المضطرين ، بناء على اللوائح والتعليمات ، الى ادراج تدريس الحضارة ضمن تدريس اللغة منذ بداية هذا النوع من التدريس (١) .

وحتى لا نصرفنا التفكير فى الحضارة عن حقيقة تدريس اللغة ، فلنحاول أن نعرض المشكلة من وجهة نظر لغوية : ان اللغة وسيلة اتصال تحل بها المجتمعات الانسانية شوائها بصور مختلفة ، على هيئة وحدات لها مضمون دلالى وتعبير صوتى (٢) .

وفى ضوء هذا التعبير فان الطفل ، خلال تعلمه للغة الأم ، يتعلم كيف ينظم ويوصل تجربته وخبرته بواسطة الشفرة أو النظام اللغوى للبيئة التى ينتمى اليها ، فهو يكتف تجربته أو خبرته الفردية مع خبرة البيئة الجماعية ، وأثناء قيامه بهذه العملية يندمج فى بيئته اللغوية .

فماذا يحدث حينما نعلمه بعد ذلك لغة أجنبية ؟

(١) كمثال على ذلك يعتبر تدريس حضارة البلاد التى تدرس لغاتها التحتية فى ايطاليا مادة اجبارية فى المستوى المتوسط .

(٢) مارتينييه ، ميناى ، علم اللغة العام ، ص ٢٥ .

طبيعى أنه سيتعلم حينئذ كيف يستعمل الشفرة أو النظام اللغوى الجديد لقوصل خبرته أو تجربته . سيتعلم وسيلة اتصال هى ليست وسيلته ، وإنما هى تخص بيئة لغوية مختلفة تحلل بها شوائها بصورة مختلفة .

ولا داعى للتعق فى التفكير لى ندرك العلاقة الوثيقة بين النظم او النظام الذى أصبح واضحا للغويين والتربويين ، وبين محتوى الخبرة الانسانية التى يسلكها هذا النظام ويمتطيا كوسيلة للاتصال ، أى بين اللغة وبين المحتوى .

والسؤال الذى يفرض نفسه الآن : هل يمكن أن نهتم بنظام الاتصال ( اللغة ) دون الاهتمام بمحتواه ؟ هل يمكن أن نهتم بشكل اللغة دون الاهتمام بمضمونه ؟ .

صحيح أننا لو وجهنا هذا السؤال الى لغوى لرد بالاجاب ، فاللغويون منذ « سوسير » يستبعدون من مجال نشاطهم واهتماماتهم محتوى الرسالة ، سعيا وراء فهم النظام الذى تسلكه ، فإهمال المحتوى فى حد ذاته هو أحد الصفات الرئيسية التى يتميز بها علم اللغة الحديث ، بل وبصفة عامة ، التى تتميز بها سائر العلوم التى تعتمد على نظام رمزى أو شفرى . صحيح لقد كان لهذا الموقف المنهجى ، كما نعرف ، نتائج ايجابية عظيمة بتطبيقه فى مجال تعليم اللغات الحية ، ومن ذلك التقدم الذى تحقق فى تعليم الأصوات وتدريس الأنماط النحوية .

ولكن مدرس اللغة الحية له موقف يختلف ، نلخصه فى النقاط الآتية :

١ - حتى من وجهة النظر اللغوية ، ومع الظروف الصناعية التى يتم فيها تعليم اللغة الثانية لطلاب دون أن يخرجوا من بلادهم ، فإن مضار التداخل فى مجال الخبرة الانسانية ومحتوى الرسالة ، لا تقل عن مضاره فى مجال الأداء اللغوى الشكلى . فلا يكفى أن يتعلم الطالب كيف يستعمل شفرة جديدة ،

اذ لابد أن يفهم أن هذه الشفرة تتضمن رؤية مختلفة أو تصورا مختلفا للعالم ، وأن عملية تعلم اللغة لا تقتصر على مجرد التمرس على الرموز الجديدة التى يمكن بواسطتها ترجمة الرسائل التى يصدرها بلغة الأم ترجمة حرفية . ان أقل ما نقوله هنا أن تعليم الطالب النظام اللغوى الجديد اعتمادا على السياق الاجتماعى الثقافى الحضارى لا يخلو من الفائدة .

٢ - مع التماهى فى استخدام اللغة بصورة مجردة ، تصاب اللغة بالخواء ولا تصبح وسيلة اتصال ، لأنها لا تحمل شيئا توصله ، ويكفى نظرة سريعة على الأدب والمسرح والسينما وغيرها من وسائل التعبير المعاصرة لتدرك هذه الحقيقة ، فهذه الوسائل جميعا تزخر بالأمثلة التى تعرض اللغة كوسيلة اتصال محض لا توصل شيئا بالمرّة ، ولا تحقق أى تفاهم . بل على العكس فهى حينما تتجرد من المضمون تصبح وسيلة لعدم التفاهم<sup>(١)</sup> والخلاف والنزاع .

والخبرة الانسانية تثبت لنا أن سوء التفاهم يمكن أن يقع على الرغم من الاستعمال السليم للرموز اللغوية ، وهذا ما نشاهده بل ونعايشه كل يوم بين زوجين أو بين أب وأولاده حينما يعلنون أنهم لا يفهمون بعضهم بعضا « أو أنهم لا يتكلمون لغة واحدة » أو أنه « لم يعد هناك تفاهم بينهم » . ان نظام اللغة فى مثل تلك الحالات لم يصب بسوء أو خلل ، وتراكيب اللغة لم تمس ، غير أن اللغة ميتة والاتصال لا يتم . اننا بذلك لا نقلل من شأن الطرق الحديثة فى تعليم اللغات ووسائلها ( وبالذات تمارين الأنماط التى تستهدف تكوين التلقائية اللغوية عند الدارسين ) كما قد يتوهم البعض ، ولكن ذلك لا يمنع مذكرى اللغات جميعا من التطلع الى أن تصبح التراكيب التى تدرس

(١) يضيق المجال عن ذكر الأمثلة التى لا حصر لها والتى تؤيد هذا الرأى .  
يكفى أن نقرأ لكاتب مثل « أوجين يونسكو » بعض مسرحياته القصيرة مثل « المغنية الصلحاء » و « الدرس » و « الكراسى » و « مشهد رباعى » و « تخريف ثنائى » .

عن طريق التكييف اللغوي مجرد خطوة أولى نحو توظيف أكثر انسانية  
للغة الأجنبية . وتحقيقا لهذا الأمل ، فإن وضع العبارات اللغوية داخل  
سياقها الحضارى فيه انقاذ لها من هذا الهزال أو هذا الخواء الذى  
يجردها من كل مضمون .

٣ - من وجهة النظر العملية ، كل الدراسات حول دور الحافز فى تعليم  
اللغات تؤكد أن تقديم العناصر الحضارية ، اذا تم بشكل علمى مدروس ،  
يعتبر عاملا حافزا بالغ القوة ، بدون سرعان ما تصاب اللغة بالرتابة .

٤ - وأخيرا ، ليس هناك مدرس لغة يرضى أن يقتصر فى تدريسه على  
تعليم الشفرة أو الرمز ، وحتى لو قبل ذلك ، فإنه يخالف ما تنص عليه  
توصيفات المقررات الدراسية بالنسبة لتعليم اللغات من ضرورة التركيز على  
تدريس الجوانب الحضارية أيضا .

بعد أن رأينا أن مشكلة تعليم الحضارة يمكن أن تواجهنا منذ السنوات  
الأولى من تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، من حقنا أن نتساءل ، قبل أن  
نقدم الاقتراحات والتوجيهات الجديدة ، عن طبيعة الحلول التى كان  
معمولا بها حتى الآن ، كيف كانت تواجهه فى الماضى مشكلة تدريس حضارة  
العرب والمسلمين مع تدريس لغتهم ؟ لم تكن الطريقة تخرج عن حالة من  
الحالات الثلاث التالية :

#### أولا - لا تدرس الحضارة بالمرّة :

كان يحدث فى بعض الأحيان أن يصرف النظر عن تدريس الحضارة  
لأسباب مختلفة أهمها :

١ - أن الوقت لا يكفى وأن الساعات المخصصة لتدريس اللغة لا تحتل  
تدريس الجوانب الحضارية .

٢ - أن المقررات ، على العكس من الحالة السابقة ، تنص على تدريس مكثف على مدى ساعات طويلة ويمتد على مدى سنوات طويلة ، وأن المطلوب أولاً هو الوصول بالطلاب الى أساس لغوي متين واستيعابه جيداً قبل الانتقال الى تدريس الحضارة • ومن ثم يربأ تدريس الحضارة •

٣ - أن تعليم اللغة العربية وارد في الخطة الدراسية باعتباره تعليم لغة اتصال وحسب ، من دون السياق الاجتماعي الثقافي الاسلامي العربي •

٤ - أن التصور القائم هو أن مجرد تعليم اللغة للمبتدئين يعنى في الواقع تدريس الحضارة •

وأيا كانت الأسباب ، فلا نملك الا أن نؤكد أن تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية تعليمًا يتجرد عن قصد من أية اشارات الى الحضارة أو دون الاعتماد على هذه الحضارة ، يكون تعليمًا ناقصًا • ولعل الحالة الرابعة من بين الحالات التي أوردناها هي الأكثر قبولا : « تعليم اللغة يعنى تعليم الحضارة » •

### ثانياً - الحضارة تمثل خلفية لمقرر اللغة :

وهنا يصمم المقرر بحيث يوضع في اطار من الحضارة أو من الحياة العربية الاسلامية ، وهذا ما هو قائم بالفعل بالنسبة لأغلب الكتب المدرسية والمقررات التي تدور حول رحلة الى بلد عربي أو أسرة عربية • ومثل هذه المقررات ، اذا لم تنفذ بصورة جيدة ، يمكن أن تصبح على جانب كبير من الخطورة ، اذ هي توهم بتحقيق حل لمشكلة تعليم الحضارة في حين أن العملية ليست أكثر من ذر للرماد في العيون • صحيح أنه من المفيد طبع النصوص بطابع الحياة الاسلامية العربية مع الالتزام بمبدأ التدرج على مستوى النحو والمفردات ، ولكن ذلك لا يحل مشكلة تعليم الحضارة من خلال تعليم اللغة •

### ثالثا - تقديم ملامح من الحضارة للطالب خارج اطار المقرر :

وأخيرا ، يستطيع المدرس ، خارج اطار المقرر ، أن يقدم الى الطالب بعض ملامح الحضارة الاسلامية بطرق مختلفة منها الجيد والردىء ، ومن أردئها ، وللأسف من أكثرها شيوعا ، الطريقة التى تفرض على الطالب في السنة الأولى أو الثانية دراسة ملخصات في تاريخ أو جغرافية هذه البلاد سواء باللغة العربية أو بلغة الطالب . هذا في حين أن الفائدة الكبرى تكمن في تقديم كل ما من شأنه أن يثير فضول الطالب نحو البلاد التى يدرس لغتها مثل المعينات البصرية من أفلام وصور فوتوجرافية ورسوم وبطاقات أو طوابع بريدية . هذا بالإضافة الى كل أنواع الأنشطة غير المنهجية مثل المراسلات وتبادل الطوابع وغيرها والتعليق على الأفلام ، أو البرامج التليفزيونية التى تدور حول البلاد العربية والاسلامية ، وباختصار كل ما من شأنه أن يدعم الحافز عند الطالب نحو معرفة أفضل لهذه البلاد ( وفي ذات الوقت يقوى هذا الحافز لتعليم اللغة العربية ) . ولكن ، مع ما تحقته كل هذه الوسائل من فائدة ، فإنها للأسف ، كما قدمنا ، تتم خارج اطار المقرر وبعيدا عن التدرج الذى يسير عليه .

نخلص مما تقدم الى أن مشكلة تدريس الحضارة في السنوات الأولى من تعليم اللغة العربية لم تحقق تقدما ملحوظا ، فالواقع أن الحضارة لا تدرس في هذا المستوى ( تدريس اللغة بدون الحضارة ) ، أو هى تدرس بطريقة غير تربوية ( تدريس الحضارة بشكل موسع على حساب اللغة ) . وإذا كنا بصدد العلاقة بين اللغة والحضارة ، فلنحاول أن نناقش موضوع الحضارة للمبتدئين من خلال اللغة العربية الأساسية ، ومع أنه لم يتم حتى الآن حصر شامل ونهائى للغة العربية الأساسية لاختلاف المستويات ، بل ولا حتى للمستوى الأول ، فلنفترض وجود مثل هذا الحصر على الأقل للمستوى الأول ، لأن المناقشة لن تكون حول محتوى

هذه اللغة الأساسية بقدر ما ستكون حول طريقة استغلالها لخدمة الأهداف الحضارية ، ولا شك أن أى حصر للغة العربية الأساسية فى هذا المستوى الأولى يجب أن يشتمل على ألفاظ من مثل : طالب وموظف ومدرس • ولا شك أيضا أن مثل هذه الألفاظ توجد فى كل لغات العالم • ففى كل بلد فى العالم تقريبا يوجد طلاب وموظفون ومدرسون وآباء وأمهات وأبناء ، كما توجد أفعال : أكل وشرب ونام وعمل • ان المهم ليس تقديم مثل هذه العناصر على نحو ما تقدم به فى أية لغة أخرى أو على نحو عام ، وانما المهم تقديمها فى اطرار ، صحيح أنها تقليدية ، ولكنها تحمل الطابع العربى الاسلامى الذى يميزها عن مثيلتها فى اللغات الأخرى ، لأن رأى السائد بالنسبة للحضارة ، كما هى الحال بالنسبة للغة ، ألا نبدا فنقدم للطلاب الأجنبى ماله مثل فى لغته الأم وحضارته ولكن بالعكس يجب أن تكون نقطة الانطلاق تقديم ما يتميز ويختلف عن لغة الطالب وحضارته ، ما يحمل الطابع العربى الاسلامى وما تتفرد به عبقرية اللغة العربية • وأول سبب لذلك هو تجنب التداخل اللغوى والحضارى منذ الدروس الأولى •

وفى ضوء هذا المفهوم ، علينا ألا نكتفى بتقديم مفردات وتراكيب الطعام مثلا بالشكل العادى ، بل يجب أن نضيف الى اطار الوجبة الشائع من الحقائق والقيم والتقاليد والعادات الاسلامية العربية ما يميزها عن الوجبة فى لغة الطالب وبيئته ، بحيث يكون هناك الى جانب الحافز « اللغوى » المحض حافز آخر « معرفى » أو حضارى ، وكأمثلة على العناصر أو الاضافات المميزة يمكن أن نذكر فى مجال الوجبة :

غسل اليدين قبل الأكل — التسمية — اجتماع الأسرة لتناول الطعام  
معا وفى البيت — عدم شرب الخمر — تخصيص ثلث المدة للأكل وثث  
للشراب وثث للنفس — عدم أكل لحم الخنزير — الأكل باليسد اليمنى

... الخ • وهكذا يوظف الموضوع العادى والمفردات العادية فى اطار القيم  
والحضارة العربية الاسلامية (١) •

وهذا مثال واحد من عشرات الأمثلة التى يمكن استخلاصها من اللغة  
الأساسية مع طبعها بالطابع الذى قد لا يوجد فى لغة الطالب وحضارة  
الطالب • ويمكن تطبيق ذلك على سائر الموضوعات العادية التى توظف فيها  
اللغة الأساسية فى أية لغة : المنزل — الأسرة — المدرسة — السوق — الطبيب  
... الخ •

كما يمكن اضافة موضوعات أخرى تختلف أساسا عن تلك الموضوعات  
العامية الشائعة بين الشعوب المختلفة : المسجد — الصلاة — وصلاة الجماعة —  
وصلاة الجمعة — صلاة العيدين — والحج — والعمرة — والمناسك • ... الخ •

وكما نرى ، يتم ذلك كله بشكل طبيعى دون اقحام • والأهم من ذلك أنه  
يتم داخل اطار تدريس اللغة العربية ومن خلال هذا التدريس ، وبذلك تكفى  
اللغة عن الدروان فى حلقات التدريبات النمطية الفارغة ، وتصبح اللغة بحق  
وسيلة اتصال لديها ما توصله ، ألا وهو قيم أهل اللغة وحضارتهم •

وعلى المستوى الدلالى ، وفى اطار موضوع الأسرة ، تشرح المفردات  
التي تنفرد بها اللغة العربية ، تأكيداً لعبقرية هذه اللغة من مثل : عم وخال  
وجدة وحفيد ووالدين ، فكل من هذه الكلمات يعبر عنه فى كثير من اللغات  
الأخرى ( كالانجليزية والفرنسية والايطالية والأسبانية والألمانية ) بكلمتين ،  
بل أن كلمة خال مثلا يعبر عنها فى هذه اللغات باصطلاح : « عم من ناحية  
الأم » •

(١) يمكن استغلال موضوع الطعام والوجبات لاضافة المفاهيم والألفاظ  
الخاصة بوجبتى السحور ، والافطار ، وإبراز المعنى الاضافى الاسلامى لمنطق  
الافطار فى هذا السياق • ومن هذا المنطلق تقدم حقائق الاسلام الكبرى  
وأركانه الأساسية غير الصوم •

وبالمثل على المصعيد النحوى ، توجب في اللغة العربية مفاهيم وتصورات لحقائق واقعية وسلوكية مرتبطة بعادات وتقاليد حضارية عند أهل هذه اللغة قد لا يكون لها مثيل عند غيرهم من الشعوب ، وبالذات في أشهر اللغات الحية . من ذلك استعمال المثني في الأسماء والصفات والأفعال ، وتأنيث الفعل ، وتأنيث ضمير المخاطب . مثل هذه العناصر المميزة للغة على المستوى النحوى ، هل هي مجرد حقائق نحوية محضة ، أم هي أيضا تعبر عن أنماط سلوكية ترتبط بتأقاقات حضارية معينة ؟

إننا لا نستطيع أن نزعم أن اللغة العربية أو أى لغة في العالم تعبر عن تصورهما للعالم والحقائق بصورة شخصية فردية « لا نظير لها في أى لغة أخرى » كذلك لا نستطيع أن نقبل نقيض هذا الزعم تماما ، والا لأمكن ترجمة كل شئ أو التعبير عن أى شئ بشرحه بجملة قد تطول أو تقصر . ابن كلب ما فريده : هو أن يدرك مدرسو اللغة العربية للأجانب أن تعبيرات من أبسط التعبيرات في اللغة العربية وأكثرها شيوعا من مثل :

السلام عليكم !

سأخرج بعد قليل .

حضرت منذ قليل .

يمكن أن تكون تعبيرات بمتعة بالنسبة للطالب الأجنبى ، فلا يكفى أن نشرح له تحية الإسلام بما يقابلها في لغته الأم أو لغة وسيطة من مثل ما يترجم بالعربية « بصباح سعيد » أو « مساء سعيد » ، حتى لا يقصر الطالب استعماله للعبارة العربية على الحالات الفادرة التي يضطره فيها السياق الوقفى الى استعمال ما يقابلها في لغته الأم . يجب أن نعلمه أن يستعمل العبارة العربية في جميع الحالات التي تستعمل فيها في اللغة العربية وفي البيئة العربية الإسلامية ، كذلك يجب أن يتعلم الطالب الأجنبى أن يستعمل زمن المستقبل

أو الماضي في جميع الحالات التي تفرض ذلك في اللغة العربية ، في حين أنه قد يكون في لغته الأم درجات للمستقبل وللماضي من مثل الماضي القريب والماضي البعيد والماضي البسيط والماضي المركب والماضي المستمر ، والمستقبل القريب والمستقبل البعيد والمستقبل .

ذكرنا في معرض حديثنا ضرورة وضع اللغة في سياق موقف ، وقد ذكر الحديث في طرق التعليم الحديثة ، خصوصا بالنسبة للغات البنية ، عن الموقف وضرورة التزام المقررات والكتب الدراسية بالاعتماد عليه في عرض عناصر اللغة حتى تصبح اللغة الأجنبية لغة حية بالفعل . وعلى ذلك فقد زاد نصيب الحوارات في الكتب المدرسية والمقررات بالنسبة للنصوص السردية أو الوصفية القديمة التي كانت سائدة في كتب تعليم اللغات . والحقيقة أن وضع اللغة في مواقف هو اكساب الطالب الأنماط من السلوك اللغوي ما كان له أن يكتسبها لو أنه ظل يتخذ من اللغة موقف المتفرج .

كذلك فلا ينبغي أن يصنع الحوار فقط من أجل متطلبات الفن الحوارى وواقعيته وحيويته ، مع الالتزام بضرورات التدرج اللغوي ، بل ينبغي أيضا أن نأخذ في الحسبان النتائج اللغوية للسياق الموقفى إذ أن هذا السياق الحوارى يستلزم سلسلة من الاختيارات من بين صيغ بسيطة ولكنها ذات صبغة خضارية وتعتمد في استعمالها « في موقف » على الجوانب الاجتماعية الثقافية للغة . ولذلك فإن معظم الحوارات تتطلب استعمال بعض التعبيرات التقليدية من مثل : عبارات التحية والوداع والشكر والتميز بين « أنت وأنت » ، وذلك حتى لا يقع الطالب الأجنبى في أخطاء التقابل اللغوي مع لغته الأم .

ان الملاحظات التي سقناها والقائمة حول العلاقات بين اللغة والحصارة بالنسبة للمفردات والقواعد وأنماط السلوك اللغوية الموقفية ، تفضى بنا الى سلسلة من النتائج التربوية :

١ - ان تدريس الحضارة للمبتدئين يقوم بصفة خاصة على تجنب التداخل اللغوى. الذى يمكن أن يسببه التداخل الحضارى ، وعلى ذلك فان تعليم اللغة العربية يجب أن يتضمن المفاهيم الحضارية .

٢ - هذه المفاهيم الضئيلة تتميز فى الواقع بغزارة شديدة اذا ما تنبه اليها المدرسون ، ومن المفيد جدا فى هذا الصدد أن يقوموا بمراجعة المحتوى اللغوى للكتب الدراسية والنصوص أو الحوارات التى يستعملونها فى تعليم اللغة العربية .

٣ - وكما هى الحال بالنسبة للصوتيات والقواعد ، فان اطلاع الطلاب على الجانِب الحضارى فى المستوى اللغوى يجب أن يعتمد على المقارنة بحضارة الطالب ، وبذلك يصبح تعليم الحضارة فى البداية تعليما مقارنا وتقابلياً .

٤ - وعلى التقيض مما يحدث بالنسبة للصوتيات والقواعد ، حيث المقارنة اللغوية لا تخدم سوى المدرس ، اذ تساعد فى تحديد التدرج الذى يسير عليه ، فان الاختلافات الحضارية التى يمكن أن تثير التداخل الحضارى يجب أن تشرح للطلاب .

٥ - هذه المهمة تحتاج من المدرس الى دقة فائقة وحذق شديد وحذر بالغ . فالواقع أنه اذا كان يجب عليه أن يكشف بالتدريج عن الاختلافات الحضارية ، فذلك بغرض شرحها وافهامها للطلاب وضمان قبولها من جانب الطلاب الأجانب ، لذلك فيجب عليه أن يتجنب عرض الحضارات أو احداها باعتبارها قيما شاذة غريبة . بل عليه أن يذكر دائما أن دوره لا يكمن فى « المعارضة بين نمطين من البشر ، ولكن فى اثارة اهتمام كل من النمطين بالآخر لأنهما متشابهان ومختلفان » .

٦ - هذا التدريس يجب ألا يكون عموميا ، بل ينبغى على المدرس ألا يترك شيئا فى اللغة يمر دون أن يقدم الشرح الضرورى الذى يتعلق به على

الصعيد الحضارى ، وبالتالى يجب أن يكون تدريس الحضارة قائما على مبدأ  
التدرج .

٧ - وطبقا لضرورات التدرج ، يجب أن يلتزم هذا التدريس بالتدرج  
فى الأهمية أو لأولويات ، فمع الطلاب المبتدئين يقتصر على الملامح ذات المغزى  
فى الحضارة مع التغاضى عن الفروق « والاختلافات »<sup>(١)</sup> الإقليمية المعقدة  
والجوانب البالية ، فلا داعى مثلا للتركيز على بعض المهن التى تعتبر فى  
طريق الزوال .

٨ - ولا شك أن هذا التدريس التوافقى والمنتظم فى ذات الوقت يجب  
أن يكون أفقيا لا رأسيا ، بمعنى ألا يحدو فى أعماق التاريخ ،  
ومع ذلك ففى حالة حضارة ثرية بالقيم والعادات كالحضارة العربية الإسلامية ،  
فإن انعكاس الماضى على الحاضر يتجلى فى مواطن كثيرة مما يتيح للمدرس  
عدم الانفلاق فى إطار السطحيات العصرية إذ أن العناصر التاريخية أو  
التقليدية الماثلة فى حقائق الواقع المعاصر يمكن ، بل يجب أن تكون مادة للشرح  
الميسر .

أن تدريس الحضارة بهذه الجزئيات ، البسيطة فى ظاهرها وحسب ،  
ودمج هذا التدريس باللغة ، ليس مهمة هينة ، بل قد تتطلب مجهودا ودقنة  
من جانب المدرس أكثر مما لو طلب منه عمل محاضرات فى الفن الإسلامى أو فى  
الانجازات العلمية الحديثة التى حققتها البلاد العربية الإسلامية .

بقى أن نعرف فى أى مرحلة من مراحل درس اللغة يمكن للمدرس أن يعرج  
على الجوانب الحضارية . الواقع أن من الأفضل ألا يكون تدريس الحضارة  
سببا فى أحداث خلل فى مسار درس اللغة ، ذلك المسار الذى يميل اليوم بل  
ويلتزم بالدقة الشديدة ، ومع ذلك فمن بين المراحل المختلفة فى درس اللغة ،  
هناك مرحلتان يجب أن نستثنيهما من هذه المهمة ، وهما مرحلتا المراجعة

(١) أنظر R. Lade. Linguistics a CRUSS Cultures An Arbor, 1960

والتبثيت ، فليس من المعقول أن تدرس الحضارة من خلال تمارين الأنماط ، وعلى النقيض من ذلك فإن مرحلتى « العرض » و « التوظيف » هما أنسب المراحل لتدريس الحضارة ، فالعرض الذى يتضمن شروحا من خلال « سياقات متعمّدة » يستفح باستعمال الوسائل السمعية البصرية ، كما يسمح بتدارك التقابل الثقافى الذى يجب أن يستعد له المدرس مسبقا . أما التوظيف ، فهو أكثر المراحل مرونة ، إذ أنه يستعمل كل الوسائل الفنية لانعاش وتنشيط العناصر المدروسة ووضعها فى مواقف ، كما يعيد تمثيل العناصر التى قدمت فى العرض وذلك فى سياقات مختلفة ، كما يساعد الطلاب على التألف من تنوع المفردات أو التراكيب اللغوية المطبوعة بطابع الحضارة .

وأخيرا ، إذا كان مستوى الطلاب فى السنة الثانية مثلا يسمح بعمل دروس محادثة قصيرة ، فمن الممكن أن يصبح جانب الحضارة المقارن الذى سبق أن ذكرناه مادة لهذه الدروس ، بل ويمكن أيضا فى ختام هذه الدروس ، أن يعرج على عمل تدريبات مراجعة وتثبيت حول المكتسبات الخاصة بالحضارة .

قلنا فى بداية هذه الدراسة ان مشكلة تدريس الحضارة لا يمكن اهمالها أو التغاضى عنها حينما تصبح اللغة الحية مادة تربوية ، ذلك لأنه بالإضافة إلى الأسباب النفعية ، فإن التربويين يفكرون قبل كل شيء فى توسيع آفاق الطالب الانسانية ، ان استغلال تدريس اللغة الحية فى تعليم الطالب الاختلافات بين الثقافات والحضارات فيه اعداد له لتقبل هذه الثقافات وهذه الحضارات ، أن تدريس الحضارة ، مرتبط بتدريس اللغة ، كما عرضنا ، منذ السنوات الأولى ، ما هو الا استجابة لهذه الحاجة التى شعر بها المربون فى العانم أجمع حينما زاد اهتمامهم بتعليم اللغات الحية ، ولن يتحقق هذا الهدف إذا اقتصر التدريس على أنماط الاتصال . لأنه من الممكن جدا أن يتصدت الناس نفس اللغة ولكن دون أن يفهم بعضهم بعضا . أن دراسة اللغات وأبحاثها يجب أن توثق العلائق بين الشعوب ، أو بمعنى الفصل بين الانسان وحيوانه فى البشرية .

## حول تدريس الأدب العربي لغير العرب

### ١ - الذوق الأدبي وشروطه :

كلنا يعرف التقليد القديم الذى يقضى بأن تعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يفضى الى التعرف على أدب البلد الذى تعلم لغته ، هذا التقليد الراسخ يقابل اليوم بالمعارضة . واذا قصرنا الحديث على اللغة العربية ، وجدنا أمثلة كثيرة تتجلى فى المستشرقين الكبار ، علما وسنا ، الذين ينشرون الكتب ، ويحققون المخطوطات فى الأدب واللغة والحضارة والتاريخ والجغرافيا والاجتماع ، ومع ذلك يظهر لنا عجزهم عن الاستمرار فى محادثة قصيرة باللغة العربية . وقد دفع هذا العجز الى إعادة النظر فى الظروف التى يتم فيها تعليم اللغة العربية ، والطرق التى تطبق فى هذا التعليم . وكان من نتيجة ذلك أن أصبح التعبير الشفوى يقدم فى الاهتمام على تمرينات الترجمة . فقد اتضح أن اللغة لا تستعمل فى تأليف الكتب الشهيرة وجسيب ، وأن الثقافة ليست قاصرة على معرفة الكتاب الجار وأعمالهم . ولكن ، هل معنى ذلك أن الأدب فقد مكانته المرموقة التى كان يتمتع بها فى الماضى ؟ واذا كان تعليم اللغات اليوم يركز على تلبية حاجات أخرى غير الأدب ، واذا كان علماء التربية قد غيروا الأهداف القديمة من تعلم اللغات الأجنبية فهل نخلص من ذلك الى أن الاتجاه الى دراسة الآداب الأجنبية وذوقها قد ذهب الى غير رجعة ؟ وهل يمكن أن نتصور أن أسس تعليم اللغات وطرق تدريسها تتعارض مع ظاهرة الأدب ؟

هنا لابد من عرض بعض الاعتبارات والحقائق :

\* التصور الحالى للغة يقوم على اعتبارها وسيلة اتصال وأداة للمفاهيم بين المتخاطبين اللذين يستعملانها ، فى حين أن اللغة بالنسبة للكاتب تصبح مادة للإبداع الفنى ، صحيح أن الرغبة فى الاتصال باقية ، ولكن الوسيلة ( اللغة ) مهمة لدرجة أنها عند البعض تختلط بالهدف : فالكتابة هى عمل « حول » اللغة بمثل ما هى عمل « بواسطة » اللغة . وأول ما يطالعنا فى الأدب هو الأسلوب وأول ما يميز العمل الأدبى هو اللغة .

\* فى التعميم يتركز الاهتمام حول التعبير الشفوى ، كما يلوح لنا مثلا فى حديث أو مناقشة ، ولكننا نعرف أن المواقف التى توظف فيها اللغة تؤثر على الناتج اللغوى ، فجوار دارج يتضمن الكثير من مواطن الحذف التى تغرضها أو تشرحها الحركات والایماءات والاشارات وغناصر الديكور ، هذا فى حين أن الكاتب فى العمل الفنى يجب أن يقول كل شئ ، فهو مضطر الى أن يترجم الى أقوال ما لا يقال ، والذي يمر « بلا كلام » فى الظروف الأخرى يكمل النص أو يحل محل النص ، بذلك تتم عملية الإبداع : ان العمل الفنى ( قصة — مسرحية — شعر ... ) عالم نشأ بقوة الكلمة وحدها ، فعلى المستوى المادى ، تلوح فيه ضرورات لا تعرفها وسيلة الاتصال اليومية : فلابد من تصميم الديكور الذى تجرى فيه الأحداث ، ولابد من وصف الشخصيات وتحريكها ، ولابد من التحليل ولابد من التفسير . صحيح أن بعض الكتاب لا يلتزم بكل ذلك ، ويترك لخيال القارئ أو المشاهد أو المستمع مهمة سد الثغرات أو تصور تكملة أو إضافة ، ولكن كل ما يقال أو يستوحى يدور حول الكلمة وجودا أو غيابا . ان النص الأدبى هو الموقف الخاص بالعمل الأدبى ، وهذا يختلف كثيرا عن الاتصالية فى تعاليم اللغات الأجنبية .

\* تعليم اللغة يسعى الى اكتساب الطلاب التعبيرات العادية التي لا يكون من شأنها أن « تصدم » المستمع أو تفاجئه • واللغة المكتسبة في هذه الحالة مهما كانت تحمل من فوارق ، فهي تعتبر مرضية طالما أن التعبيرات التي تستعملها لا يوجد صدع بينها وبين ما يمكن أن يستعمله العربي في ذات الموقف • فالتمكن من اللغة الاعتيادية ، لغة الاستعمال اليومي ، هو أول اهتمامات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، ولذلك كان من الممكن أن نحصى العناصر اللغوية التي تدرس في المستوى الأول من تعليم اللغة العربية للأجانب أو لغير الناطقين بها ، ( مما يدل ) ، ويركز في ذات الوقت ، على أننا في هذا المستوى نعلم لغة ان لم تكن اعتيادية ، فهي على الأقل لا تتجاوز المستوى الأول أو المتوسط من التعبير • وعلى المغتص من ذلك ، ففي حالة العمل الأدبي ، فإن ما يميز الكاتب هو ما يخرج عن دائرة الشيعوع ويبعده عن اطار العمومية • وحينما نتحدث عن الأسلوب عند كاتب معين فإنما نقصد بذلك ما يفصل بينه وبين الغير السائد في الكتابة • وقد تنبه الجاحظ قديما الى هذه الحقيقة حيثما تحدث عن القاموس اللغوي للكاتب ، وأشار اليها ، بعد عشرة قرون ، الشاعر الفرنسي مالا رمية Mallarmé حينما وصف وظيفة الشاعر بأنه الذي « يضيف على مفردات السوق معنى أنفى وأصفى » ومن ذلك أيضا ما نصح به « أندريه جيد » الكاتب الناشئ بقوله : « ما يستطيع غيرك أن يقوله ، لا تقله » •

وهكذا يبدو أن هناك تعارضا صارخا بين الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات وبين الأدب ، فالأولى تسعى الى تعليم وسيلة اتصال عامة وشائعة لدى الجميع في مواقف معينة ، في حين أن الأدب فن موضوعه التميز ، ونص بلا موقف أو سياق يسعى الى التفرد والوحدانية •

وهنا يعرض لنا سؤال يفرض نفسه : ان كان هناك أجنبي يدرس اللغة العربية بهدف التخصص في آداب هذه اللغة ، فلماذا نضيع وقته في دراسة

لغة الجنديث اليومية ؟ الحقيقة أن هناك من يدرس اللغة العربية كلغة أجنبية بهدف التمكن من استعمالاتها العادية على مستوى الحديث والكتابة . كما أن هناك من يدرس هذه اللغة بهدف التخصص في آدابها ولا يهمه أن يتعلم مستوى الاتصال اليومي . ومثل هذا التقسيم ليس مفتعلا ، فهناك فعلا التدريس السريع المكثف الموجه كلية الى تحقيق الممارسة العملية للغة العربية ، ويستعمل في ذلك الوسائل الفنية المختلفة كالمعينات السمعية والبصرية ، كما أن هناك التعليم الكلاسيكى الذى يهتم فى المقام الأول باثراء ثقافة الدارسين عن طريق دراسة الروائع الأدبية . بل أن هناك من يرى فى هذا التقسيم صورة للتعارض الأزلى بين المادة والعقل ، بين ما توفره الآلة والصورة تطبيقية لحاجات السائح والمسافر والتاجر ورجل الأعمال والجندى المحارب ، تلك الحاجات السريعة الفورية ، هذا من ناحية ، وبين عالم الكتب التى تفضى ، بطرق صعبة عسيرة ، الى متع أرقى ومسرات أبهى ، وبناء على هذا التعارض فى الأهداف ، قد يبدو من الضرورى أيضا التمييز فى اختيار طرق التدريس ، ولكن الواقع أن التعارض المذكور لا يعدو أن يكون تعارضا ظاهريا .

## ٢ - الأدب وتأثير الصدمة :

ليس من الأوفق دائما الموازنة بين تعليم لغة أجنبية وبين تعليم اللغة الأم ومع كل الموازنة هنا مفيدة ، طالما أنها لا تفضى بنا الى المطابقة . ولنبدا بهذا السؤال : كيف يتصل الطفل العربى بالأدب العربى ؟

كلنا يعرف أن ذلك ، يبدأ فى المرحلة المتوسطة ، ومن خلال تقديم شروح لبعض النصوص المختارة التى تصبدم الطالب ، ويكفى أن نلم ببلغة الأطفال فى سن الثانية عشرة ، أو نطلع على النصوص التى تنشرها مجلات الأطفال ، لى ندرك حقيقة هامة ، وهى أن لغة الأدب تعتبر بالنسبة للطفل فى هذه السن بمثابة لغة ثانية . تختلف كثيرا عن خبرته باللغة اليومية . وأمامى الآن كتاب النصوص الأدبية للسنة الأولى المتوسطة بالمعاهد العلمية ، وغسق

المنهج الجديد المطبق من بداية العنصر الدراسي ١٣٩٨/٩٧ هـ وهذا مندرج بالمحتوى : ثلاثة موضوعات من القرآن الكريم — خمسة أحاديث نبوية شريفة — خطبة لأبي بكر ( رضى الله عنه ) — خطبة لعمر ( رضى الله عنه ) — خطبة لعلق بن أبى طالب ( رضى الله عنه ) — موضوع بعنوان من أمثال العرب — موضوع بعنوان من حكم العرب — سبع وعشرون قصيدة ( أو أجزاء من قصائد ) لكل من « معروف الرصافي ، ومصطفى صادق الرافعي ، وأبى تمام ، وأبى فراس الحمداني ، وأحمد شوقي ، ومحمد السليمان الشبل ، وهارون هاشم رشيد ، وعبد الله الفيصل ، وابن المعتز ، وأبى الطيب المتنبي ، ومحمد خنن عواد ، وحافظ إبراهيم ، وعبد العزيز آل المبارك ، ويوسف القرضاوي ، ومحمد سنيدي العامودي ، وصفى الدين الحلبي ، وابن الرومي ، وعمر أبى ريشة ، وعبد الرحيم محمود ، وطاهر زمشري ، وعليوة مصطفى ، وحيدة بنت زياد المؤدب ، و خليل مردم ، وفؤاد شاكر ، ومحمد هاشم عبد الدائم ، وفؤاد الخطيب » .

اننا لا نذكر هنا هذا المنهج لكي ننقده ، فهذا موضوع آخر ، ولكن الذي يهمنا في مجال دراستنا لتعليم الأدب لغير أهل اللغة هو أن أول اتصال للأطفال بأدب لغتهم يمثل « صدمة » ولا نقصد بالصدمة هنا صدمة السيارة ، أو الصدمة النفسية أو العصبية ، وإنما نقصد أن الأدب في هذه المرحلة يمثل شيئاً « مختلفاً » عما تعودته الطفل من أساليب التعامل اليومي . ولذلك فهو ، أي الأدب ، يتطلب تعليماً خاصاً ولا يعلم من تلقاء نفسه . صحيح أن مثل هذا الاحتكاك بالجدید لا يعتبر الأول في حياة التلميذ العربي ، فقد سبقه الاتصال بلغة الكتاب والتدريب على تكوين الجمل والفقرات ، واستعمال مفردات لا يشعر بأية حاجة إليها في أحاديثه ومعاملاته واتصالاته اليومية . كذلك فقد كان عليه أيضاً قبل مرحلة الأدب ، أن يخضع لقواعد الاملاء والنحو والصرف والتعبير الصحيح ، وغير ذلك مما يتجاوز حاجاته الاتصالية . ثم جاء دور الأدب ، فإذا به يواجه بصيغ وأعراف خاصة عند هذا الكاتب أو

ذاك ، ويطالب بذوقها ، وهذا ما لا يتحقق من فوره ، ولكن يلزمه اعتداد  
وتخصير .

ولعل كل من مارس تصحيح امتحانات اللغة العربية ، وبالذات المواد  
الأدبية ، يؤيدنا في أن القلة النادرة من التلاميذ هي التي تبلغ في النهاية درجة  
الذوق الأدبي الصادق ، وتعبر عنه تعبيرا حرا طليقا . وهو ما يختلف اختلافا  
بيننا عن الاستظهار أو التردد البيغائي . أما بالنسبة للغالبية العظمى من  
التلاميذ ، فإن الأدب الرفيع يظل مغلقا ، غامضا ، أشبه بلغة ميتة أو أجنبية .  
وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين يسبقون سنهم في ادراك الأساليب الجمالية ، فإن  
أول انطباع لهم إزاء العمل الأدبي هو الاستغراب أو كما قلنا « الصدمة » .

ولا أظنني بحاجة إلى إيراد نماذج مما كتب كبار كتابنا معبرين عما  
انتابهم في طفولتهم من مشاعر غريبة لخطة ولوجههم عوالم الأدب لأول مرة .  
فتجارينا الشخصية تكفى . ويكفى أن نتذكر أول عمل أدبي قرأناه ، إذا أسعفتنا  
الذاكرة ( ألف ليلة وليلة ، البخلاء ، الأيام ، المقامات ، كيلة ودمنة ... ) .

فهل ، بعد ذلك ضرورة التي أن نسال أو نتساءل :

لكي نذوق عملا أدبيا ذوقا حقيقيا ، أليس من الضروري أن نشعر أنه  
يختلف عما نقرأ كل يوم ؟ أليس من الضروري أن ندرك أنه أرفع من المستوى  
البيادي ؟

يقول « سارتر » في وصف هذه « الصدمة » عند الطفل : « كانت  
العبارات تقاومني كأنها أشياء مادية ، وكان على أن أراقبها ، وأترصد لها ،  
وأحاورها ، وأتظاهر بالانصراف عنها ، ثم أعود إليها فجأة في غفلة منها . ولكنها  
في أغلب الأحيان لم تكن تبوح لي بأسرارها » (١) .

(١) انظر : جان بول سارتر ، الكلمات .

هذه الصعوبة الأولى في ادراك أسرار الكلمات ، هي أول شرط لتحقيق  
المتعة الأدبية . ان القارئ المبتدىء أشبه بالصياد المبتدىء يقبل على الصيد  
ويدبر ، يقدم ويحجم ، يحاور ويفاوض ، وأخيرا يقع الصيد وتتحقق المتعة ،  
ولعلها تكمن في هذه المحاولات ، وبغنى ذلك يعتاد القارئ على هذه  
المناورات التي تصبح بالنسبة له مبعثا للمتعة .

بقى أن نحدد ، لغويا ، مصدر هذا الشعور بالغربة أو الغرابة . انه  
يعيدنا من جديد ، اذا كنا قد ابتعدنا ، الى موقف الطالب الأجنبي ازاء  
اللغة الأدبية .

ومن كل ما تقدم نجد أنفسنا أمام حقيقة أكيدة : اللغة الأدبية لا يمتن  
تعريفها أو الاحساس بها الا باعتبارها لغة مخالفة ، ولا بد لأدراكها من حصيلة  
لغوية سابقة تتميز وتنفصل عنها ، غير أن هذه الاختلافات وهذه الفوارق ،  
ليست واحدة ، ويكفى أن نحلل أهمها وأكثرها شيوعا :

### ٣ - عالم الأدب وعالم الأديب :

ظل الأدب طويلا يخضع لتقسيمات تتعلق بالأنواع وبالتالي بالأساليب  
الخاصة بكل نوع ، فالكلمة التي ترد في الملهة لا ينصح أن تستعمل في المناسبات ،  
والكلمة التي يستعملها العامة لا يجب أن ترد في أبيات شاعر كبير ، وهكذا  
تم تصنيف الكلمات وتوزيعها على الأنواع الأدبية وبالتالي أصبح لكل كلمة  
وقع معين في النص الأدبي المعين ، وكان من نتيجة ذلك أن قسمت الأساليب  
وفصل بينها ، وأصبح الأدب عالما خاصا أو برجا عاجيا .

هذا التعارض المصطنع بين لغة الأديب ولغة الحياة اليومية ، يمثل أول  
وأوضح فاصل يعزل الأنواع الأدبية عن بعضها ، من ناحية ، ويعزل الأدب عن  
الشيوع والعمومية ، من ناحية أخرى ، حتى أصبح من الممكن تحويل العمل

الأدبي الجاد الى عمل هزلى بمجرد تغيير الأسلوب ، وهو ما يعرف فى تاريخ  
الأدب باسم المسخ Parodie

اذن فالأدب أسلوب قبل كل شىء ، وهو فى المستوى الأول والثانى من  
دراسة اللغة يكون بعيدا عن الشيوخ والعمومية •

وقد جرى العرف ، وما زال سائدا ، على أن العمل الأدبى ينبغى أن  
يتميز بشكله عن الشيوخ ، سواء كان أدبا كلاسيكيا أو رمزيا أو واقعيا ، أو  
سرياليا ، فانه لا معنى له الا بخروجه عن دائرة العمومية •

وبالإضافة الى هذا الخروج عن دائرة العمومية ، وهو صفة مشتركة  
فى كل الأعمال الأدبية الجديدة بهذا الاسم ، فإن الكاتب يحاول أن يتميز  
عن غيره من الكتاب ، ويخرج على الأعراف والتقاليد الأدبية التى سبقته سواء  
فى الفكر أو فى الأسلوب وبذلك يصبح الخروج خروجين والبعد بعدين :  
بعد الأدب والأديب ، أو عالم الأدب وعالم الأديب •

ومن ناحية أخرى قد يختلف الأسلوب داخل العمل الأدبى الواحد ،  
وإذا كان هذا يتحقق فى الأدب العربى حتى الآن على مستوى الرواية أو القصة  
المقصيرة أو المسرحية ، حيث الأسلوب يختلف باختلاف الشخصيات ، فإن هذا  
الاختلاف يتحقق فى الآداب العالمية الأخرى أيضا داخل القصيدة الواحدة (١) •

ومن الواضح أن هذه الاختلافات الداخلية ( فى العمل الأدبى الواحد )  
أن لم يمهد لها بحصيلة لغوية وأدبية سابقة تؤهل المستمع أو الدارس للتفرقة  
بين الأساليب المختلفة ، فأنها تمر على الدارس مر الكرام ، ولا تحقق الغرض  
الذى يرمى اليه الشاعر من ورائها •

---

(١) أنظر كمثال قصيدة الشاعر الفرنسى « أبو اللينير » : أغنية الحبيب  
المظلوم •

وهكذا يتأكد لنا أن ذوق اللغة الأدبية لا يتحقق لقارىء « خام » لا يعرف مستويات اللغة السابقة أو الأدنى •

ومن ثم كان من الضروري تأجيل تدريس الأدب حتى يتمكن الدارس من عناصر اللغة الشفوية والتحريرية الاعتيادية ، فلا بد من تأمين هذه الأسس التي ستصبح المنطلق الى الاكتشافات الأدبية ، فالطالب الأجنبي لا يمكن أن يلاحظ هذه الاكتشافات ويذوقها إلا اذا وجد أنها تتميز عن الاستعمال العادى للغة اليومية ، واذا لم يمر الطالب بمستوى تعلم هذه اللغة العادية تصبح تلك الجهود المبذولة في مجال الأدب أشبه بالبناء على الرمال أو الكتابة على الماء •

اذن ، يجب أن يبدو النص الأدبي للطالب الأجنبي متميزا عن أشكال اللغة التي يعرفها ويجيد جانبها منها • بقي أن نحدد نوعية النصوص التي يمكن البدء بتقديمها • لا شك أن النصوص التي تتضمن اختلافات داخلية في الأسلوب يصعب الاحاطة بها ، على الأقل في البداية ، وكذلك الحال بالنسبة للنص الذي يتعارض فيه الأسلوب أو الشكل مع الموضوع أو المضمون ، فخرج النص على التقاليد اللغوية المعمول بها من شأنه أن يضاعف من صعوبات التدريس ، لأنه يفترض تعليم أشكال أدبية سابقة • وبذلك لم يعد أمامنا سوى مدخل واحد ، وهو عرض نصوص من الأدب المعاصر أو الحديث تناسب حصيلة الطالب اللغوية ، وهذا يستلزم اختيار نصوص لا تتضمن مفرداتها وتراكيبها صعوبات ضئيلة ، ويظهر فيها أثر الجهود الفنية واضحا ، ويحاول المدرس أن يبرز قيمتها الأدبية من حيث اختيار المفردات والتراكيب والايقاع والتكوين ، مما يخرج بالنص عن الأسلوب المعتاد ، ويأخذ بيد الطالب الأجنبي نحو الذوق الأدبي • بعد ذلك ، وفي مرحلة لاحقة يمكن الانتقال الى تقديم نماذج أخرى من الاختلافات والتباينات الأدق والأخفى • المهم هو البدء بالظواهر الأدبية الواضحة للطلاب والتي لا يكون فيها مجال تميز

للمعارضة أو الإنكار ، وغنى عن التذكير أن مثل هذه الطريقة في التدريس تفترض تمكن الطلاب من الأساس اللغوى الذى سيكون عليه الاعتماد فى المقارنة بين الأساليب .

أما بالنسبة للأسس التعليمية التى يحسن أن يسير عليها المدرس لىكون عند الطالب الأجنبى هذا الذوق الأدبى ، فيمكن أن نجعلها فى الآتى :

١ - يجب ألا تكون النصوص الأولى متناهية فى السهولة ، بل يجب أن تبدو اللغة الأدبية أولا وكأنها جديدة وتتطلب من الدارس بذل الجهد لفهمها ، لى يدرك منذ البداية ما تتميز به عن غيرها .

٢ - على المدرس وهو يختار النصوص المناسبة ، أن يضع فى الحسبان حصيلة الطلاب ومعلوماتهم اللغوية السابقة ، لىس للعمل والتحرك فى حدود هذا المستوى ، بقدر ما يكون ذلك لتحقيق هامش بسيط ، أو بمعنى أوضح للارتفاع قليلا عن مستواهم بما يسمح بادخال بعض التعبيرات الأدبية الأولية .

٣ - قد يبدو فيما قدما من توجيهات بعض المناقصات ، فنحن من ناحية ننصح بعرض نصوص تتضمن بعض الصعوبات مما يتتافى مع مبدأ التدرج المعروف . ومن ناحية أخرى ، نرى تقديم العناصر الأدبية الواضحة فى البداية ( مع الاقتصار على النصوص المعاصرة ) ثم العودة بعد ذلك الى ذوق دقائق الأسلوب الأدبى الحقيقى ، أى لا تبدأ بعرض النصوص الجميلة فعلا .

والحقيقة أن مثل هذه الاستراتيجية لابد منها لتحقيق الذوق الأدبى ، كما يجب أن نشير الى أن القلة القليلة من الطلاب هم الذين يتمكنون من تحقيق هذا الذوق الفنى بشكل مباشر وتلقائى ، حتى بدون تدريسنا ، أما بالنسبة للآخرين ، فلا بد من مساعدتهم عن طريق هذه الاستراتيجية .

## الفصل الثامن

# البدایة الأولى لدراسة الشعر لغير الناطقين باللغة

القصيدة المكتوبة بلغة أجنبية لا يعرفها القارئ لا تمثل بالنسبة لـه الحروف المكتوبة والأصوات المسموعة التي تتكون منها وحسب ، وإنما تمثل أيضا شيئا آخر يبدو أن القصيدة تعبر عنه .

فعلى صفحة الورقة البيضاء ، لا يرى الدارس سوى سلاسل الحروف السوداء التي تخضع لنظام معين خاص بكل نص ، وفي بعض الأحيان يلحظ الدارس أيضا جمال الحروف التي يجهلها . والأذن قد لا تلتقط إلا ايقاع المقاطع أو وقع النبرات وسحر التنغيم وغرابة الأصوات وألحانها . والذي لا شك فيه أن الدارس يدرك أنه أمام استعمال غير مطروق للغة الأجنبية يتبع ذلك شعور وقتي بنوع من الخل أو عدم التوازن عند الدارس . ولا تلبث الحواس التي تنبهت عن طريق السمع أو البصر أن ترتج وتهتز ، ثم تجمع شتاتها وتتأهب للترقب ، في انتظار غامض ، « يعين الفكر في تراجعه قليلا إلى الوراء ، وراء الإدراك الذي يرقبه ويرصده ، تأهبًا للانطلاق بحثًا عن التأثير أو الانفعال بالحياة » وذلك على حد تعبير أنتونان أرتو<sup>(١)</sup> .

---

(١) أنتونان أرتو في : ( ميزان الأعصاب ) ، ضمن مؤلفاته الكاملة ، غاليمار ، باريس ، ١٩٥٦ .

ومما لا شك فيه أن ترجمة القصيدة الى لغة وسيط يعرفها الدارس لا تساعد على الوصول الى هذه الدرجة من الانفعال التي تسبق ادراك المعنى ، درجة القبلية بفتح القاف ( في مقابل درجة البعدية بفتح الباء ) • فترجمة القصيدة تجعل منها شيئاً مبتذلاً ، عادياً ، لا يمكن أن يجيب أو يتجاوب مع حالة الترقب والدعوة التي أوجدها عند الدارس سماع القصيدة أو مشاهدتها • فكم يقول الشاعر العظيم ( بول فاليري ) : « بينما يكون العائد من النص المنشور كأنه خارج أو منفصل عنه ، ويتولد من معاطاة النص أو استهلاكه ، فإن عائد القصيدة الشعرية لا يفارق القصيدة ولا يستطيع أن ينفصل عنها » (١) •

... ان بين الوجه المحسوس أو الملموس للقصيدة ( المحسوسات ) — المتمثل في الحروف والأصوات — وبين الوجه المدرك والمفهوم ( المدركات ) — الذي يمكن أن يصاع في نص آخر أو بلغة أخرى — هناك ما يمكن أن نطلق عليه ( انترمتزه ) أو ما بين بين • وهو ما لا يدرك مباشرة ، وما لا يفهم الا بطريقة ناقصة بواسطة الترجمة ، بينما هو في الواقع يمثل الجوهر ، الجوهر الذي يجعل من هذه الكلمات الأجنبية قصيدة شعرية • فالقصيدة لا تتألف من موسيقى الصوائت والصوامت أو الرسم الكتابي المجرد ، ولا من فكرة عامة مطروقة عالمياً مهما بلغت من هذه العالمية • ان القصيدة ، أولاً وقبل كل شيء ، كيان مؤلف من كلمات ، العلائق بينها تخضع لقوانين اللغة التي صيغت بها ومن صور هذه اللغة وأخيلتها ، صحيح أن القصيدة ، في حد ذاتها ، تشكل كلا كل عنصر فيه يتحدد أثره بناء على علاقته بغيره من العناصر ، كأنها عالم مستقل يفرض علينا قانونه أو شريعته •

غير أن العلائق الدلالية Semantiques التنظيمية والنحوية Syntaxiques والصوتية Phonetiques التي تشكل القصيدة ، ترجع

(١) من مقال بعنوان الأدب من كتاب Tel Quel ، الجزء الأول ، غاليمار ، باريس ، ١٩٤١ ، ص ١٤٥ .

الى عام آخر أرحب وأفسح ، عالم يتمثل من ناحية في نظام اللغة التي صيغت بها هذه القصيدة ، ومن ناحية أخرى ، وفي ذات الوقت ، في مجموع الألفاظ والكتابات والأحداث المعروفة للشاعر والتي نبئت في وسطها القصيدة .  
والمدخل الى القصيدة الأجنبية أو تناولها ، وبصفة خاصة هذا ( البين بين ) الذي يكونها ، يفترض معرفة بهذه اللغة الأجنبية التي صيغت بها القصيدة وممارسة لها . ان هذا ( البين بين ) لا يمكن الوصول اليه الا من خلال اللغة الأجنبية التي شكلته ، وبواسطة هذه اللغة ، وطالما أن هذا ( البين بين ) لم يدرك ، ولم يحظ به من جانب الدارس ، فان هذا الدارس لا يفتأ يشعر بنوع من الانحراف المزاجي أو عدم الارتياح ، والاحساس بالحاجة الى اشباع رغبة معينة .

وفي الفصل ، واعتمادا على حصيلة الدارسين في اللغة الأجنبية ، فمن الممكن الاعتماد على المكونات الحسية للقصيدة ( الحروف والأصوات ) والمكونات الادراكية ( المعانى ) لاثارة هذه الحاجة التي تتطلب الاشباع عند الدارس ، ودعوته الى محاولة اشباعها . ولما كان هذا الاشباع الداخلى في القصيدة لا يمكن الوصول اليه الا باللغة الأجنبية ، فان محاولة البحث عن هذا الاشباع سيضطر الدارسين الى القيام بعمل ابداعى خلاق ، على المستوى اللغوى والثقافى ، لا يمكن أن ينفصل أو يبتعد عن قوانين هذه اللغة وقواعدها . وسيتوجب عليهم « تشغيل أو توظيف » معلوماتهم . كما نحرث الأرض لتصبح صالحة للزراعة ، أو كما نضرب العجينة لكي تختبر . سيتوجب عليهم على حد تعبير الشاعر العظيم ( بول ايلووار ) : « الاستسلام للمتعة المحرمة ، متعة التخيل والسرف »<sup>(١)</sup> سيتعين عليهم مزج الأصوات والمعانى ، وخلط الألفاظ والتراكيب في صبر وأناة ، وفي حدود كل ما تسمح به حصيلتهم من اللغة الأجنبية ، سيتعين عليهم أن ييثوا الحياة والحركة في رموز اللغة

(١) بول ايلووار ، مسالك الشعر وسبله ، غاليمار ، باريس ، ١٩٥٤ م ،

الأجنبية للوصول الى التأمل الداخلى للعلائق والخواطر والذكريات التى تشكل القصيدة فى صورتها النهائية الثابتة . ان الترقب الذى تثيره القصيدة ، أو الحاجة الى الاشباع ، لا يمكن أن يجد ضالته فى شكل معين الا اذا مهد له نشاط لغوى يشوبه شئ من الفوضى وعدم التنظيم ، الا اذا سبقته قراءة تخطيطية تعيد تشكيل العلائق الدقيقة الغامضة التى تتألف منها القصيدة .

وفى هذا المعنى يقول الشاعر العظيم ماكس يعقوب : « العمل الفنى قوة تجذب ، تمتص القوى التى يتمتع بها من يقترب منه أو يتناوله . هناك ما يشبه الزواج ، والمهاوى هو الذى يقوم بدور الزوجة ( ... ) وكلما كبر نشاط الشخص ( أو المتلقى ) كلما زاد الانفعال الذى يثيره الموضوع » (١) . ان أهم ما يلاحظ فى تناول العمل الفنى ، فى مجال تعليم اللغات ، هو أن هذا النشاط ينبغى أن يمارس ، كما تملئ ذلك طبيعة القصيدة بواسطة اللغة الأجنبية وحدها . كما أن هذا النشاط يتضمن متعة ما أو انفعالا ما لمن يمارسه .

### قضايا قصصية ومعاصرة :

وحتى نسهل على الدارس مهمته ، ينبغى أن نختار له قصائد قصصية ( لا تتجاوز الأربعين كلمة ) وأن تكون هذه القصائد لشعراء معاصرين .

ذلك أن القصيدة الطويلة لا تكون كلها شاعرية ، فالانفعال الشعري لا يستطيع أن يغطى مثل هذه القصيدة ، فيضطر الشاعر من آن لآخر الى الراحة ، ثم استئناف الوحي والانفعال . كما لا تخلو مثل هذه القصائد الطويلة من الحشو ومن الآثار البلاغية ، أو الفلسفية أو من الوصف الممل .

(١) قرطاس الفرد ، مقدمة عام ١٩١٦ ، غاليمار ، باريس ، ١٩٤٥ م ، ص ١٥ - ١٦ .

أما القصيدة القصيرة فهي عادة ما تكون أكثر كمالاً وعناية • فقد تكفى  
بضع كلمات أحسن اختيارها وتوزيعها لصوغ قصيدة جميلة ، ويحدثنا الكاتب  
الأرجنتيني الشهير ( بورج ) عن قصائد في بلاد ( طون ) ( Thon )  
التي يعشقها ، تتألف من كلمة واحدة طويلة (١) • كذلك ينبغي أن تقدم  
القصيدة بكاملها • وهذا يعنى الابتعاد عن تقديم جزء أو أجزاء من  
القصيدة • لأن من الأفضل أن نتناول موضوعاً شعرياً تاماً كاملاً •

ويذهب الكاتب الأمريكي الشهير ( ادغار الان بو ) الى أن القصيدة الطويلة  
لا وجود لها أصلاً ، ويؤكد أن تعبير ( القصيدة الطويلة ) تناقض بين اللفظين •  
ذلك لأننا لكي نشعر بالقصيدة ونتذوقها ، لابد لنا من أن نمتلكها من أولها  
الى آخرها أن نلم بها بكاملها في نظرة واحدة داخلية بحيث نستطيع أن  
ندرك العلاقات والنسب التي تجعل من كل أجزائها كلاً لا يتجزأ • كذلك فإن  
حفظ القصيدة عن ظهر قلب ، هو شرط للقراءة الشعرية فنيان كلمة ،  
أو ضياع مقطع ، أو تغيير تركيب يعرض القصيدة ، أو هذا البناء الهش  
من الرموز الى تغيير مسارها والانفتاح على عالم آخر غير عالمها • والذاكرة  
وحدها هي التي تستطيع درء هذا الخطر ، وتحفظ للقصيدة مسارها ، وتجعل  
من هذه المجموعة من الكلمات • كلاً مغلقاً ، كل عنصر فيه يتجاوب مع  
بقية العناصر •

صحيح أن من الممكن أن نحفظ عن ظهر قلب قصيدة طويلة ، فبعض  
الأشخاص يحفظون مئات الأبيات ، ولكن هذا يتطلب وقتاً ومجهوداً لا داعي  
لتكليف المدارس بهما ، خاصة أثناء التدريبات الأولى • هذا بالإضافة الى  
أن القصيدة لا تقوى على الاحتفاظ بجمالها طويلاً ، كما أن انفعال الدارسين  
أو تفاعله مع القصيدة لا يدوم فترة طويلة • لذلك ينبغي أن نستغل هذه

(١) بورج ، قصص خيالية Fictions ، غاليمار ، باريس ، ١٩٥١ م •

## الحالة الانفعالية ولا نعطي الفرصة للفتور أو الاحباط لينال من حماسة الدارس •

اذن نختار قصائد قصيرة • كذلك ينبغي ألا تكون من النوع الذي يستعصى كثيرا ويتجاوز صبر الدارس وحصيلته اللغوية • لذلك كانت القصائد المعاصرة أفضل في هذا المقام من القصائد القديمة •

صحيح أن « المعنى » في القصائد المعاصرة يكون أقل وضوحا منه في القصائد الرومانسية أو الكلاسيكية • غير أن هذا الجانب المتعلق بالفهم والمعنى ( المدركات ) ، لا يمثل ، كما سبق أن أوضحنا ، إلا جانباً ثانوياً أو هامشياً في القصيدة ، كما أن القصيدة التي يسهل على الطالب ادراك معناها تجعله يقوم بترجمتها الى لغته الأم ولو ذهنياً ، ويعتبر أن القصيدة بذلك لم تعد ذات أهمية ما دام قد فهمها • ودخلت في اطار حصيلته التي يعرفها حسب المعرفة • وبذلك لا يكون هناك شعور بالانحراف المزاجي أو عدم الارتياح ، ولا يكون هناك سعي الى اشباع حاجة معينة ، ومن ناحية أخرى فإن هذا المعنى يصطدم بالاستعمالات المجازية المعقدة وبالتراكيب والمفردات العتيقة • فكثير من المفردات تغيرت دلالاتها مع مرور الزمن ، إلا أن هذا التحول لا يدركه إلا من يملك ناصية اللغة المعاصرة • أما الدارس الأجنبي فهو لا يشعر به ، وقد يحاول في يوم من الأيام أن يعبر باستعمال المفردات القديمة أو التراكيب العتيقة ، مما يعرضه للسخرية أو الاستهجان •

أما الشعر المعاصر ، فإذا كان من الأصعب ادراك معانيه ، — وبالتالي لا يكون من السهل ترجمته — فإنه يستعمل لغة الحديث الشائعة • لذلك ، فإن الدارس لن يجد فيه لغة أخرى ، وإنما اللغة التي يدرسها ، في استعمالات مألوفة وغريبة في ذات الوقت •

ومن ناحية أخرى ، فإن القصيدة المعاصرة غالباً ما يكون في تركيبها توارث داخلي بين المعاني والأصوات ، ولا تعتمد على بناء خارجي من العروض أو الوزن

والقافية لا سبيل الى فهمه الا بدراسة قواعده وتاريخه • ان الشعر المعاصر لا يهتم في الغالب بشغل الدارسين بالقضايا المتعلقة بعدد المقاطع ، والتقسيم ، والبحور ، والصوامت والصوائب والوقف والحركة وضرورات الشعر ، وهلم جرا • ان بنية القصيدة الحديثة هي بنية داخلية في القصيدة ذاتها وليست مفروضة عليها عن طريق اختيار البيت والقافية ، وبذلك فان دراستها لا تستوجب المعرفة بتاريخ الأدب أو دراسة لغوية سابقة • فالدارس ، اعتمادا على حصيلته ، يستطيع أن يتقدم وحده على أرض القصيدة ( المترنحة ) ولنستمع انى شاعر فرنسا العظيم الراحل ( بول كلوديل ) وهو يحدثنا عن هذا المعنى ، حيث يقول نظما ، ولكن على طريقة الشعر الحديث :

\* الكلمات التي استعملها ،

\* هي الكلمات العادية ، ولكنها ليست هي !

\* لن تجد في شعري قافية ولا أى رقية •

\* انها عباراتك أنت • فما من عبارة من عباراتك •

\* لا أجيد اعادة صوغها « (١) » •

### المدخل التربوي للقصيدة

هذا المدخل ينبغى أن ينطلق من العناصر الحسية والدلالية في القصيدة ، للوصول سريعا الى ما أطلقنا عليه ( البين بين ) الذى لا قيمة لقصيدة دونه ، هذه المرحلة تستغرق بصفة عامة ، نصف الوقت المخصص للقصيدة •

والقصيدة المثلى لهذا النوع من الدراسة هي القصيدة التي يعرف اندارسون مفرداتها وتراكيبها مسبقا • غير أنه من العسير العثور على قصيدة

---

(١) بول كلوديل ، الأغنيات الخمس الكبرى •

تخلو من صعوبة لغوية بالنسبة لدارسى اللغة الأجنبية • هناك كلمة أو كلمتان  
ينبغي التحقق من فهمهما قبل تناول القصيدة نفسها •

وللتأكد من ذلك ، يطلب المدرس من الدارسين استعمال هذه الكلمة في  
جملة • وإذا تعذر عليهم ذلك ، طلب منهم الاستعانة بأحد المعجمات  
أحادية اللغة ، أو لعل المدرس يحل المشكلة بإدخال الكلمة الجديدة في حوار  
قصير يبرز معناها •

والخطورة في هذه المرحلة تكمن في أن يحاول المدرس توجيه تفسير  
الدارسين وجهة معينة وأن يفرض تفسيره الشخصي • وبذلك يقضى على حالة  
التشكك ، أو بمعنى آخر يلغى هامش التردد والريب المفتوح حول معنى  
القصيدة والذي دونه لا نعرف التأرجح الدلالي الخاص بكل احساس شعري •  
والدواء الوحيد في هذه الحالة هو أن يدفع المدرس الدارسين ، بمجرد  
تقديم الكلمة في سياق أو سياقين ، الى تخيل سياقات أخرى ، حتى ولو  
كانت تتضمن شيئاً من الغرابة ، حتى يدرك الدارسون ثراء الكلمة على المستوى  
الدلالي • ومن الأفضل ألا يرفض المدرس الا الأمثلة التي تتضمن أخطاء نحويه  
صارخة •

والسؤال الذى يمكن أن يتبادر الى ذهن هو :

لماذا لا يبدأ المدرس بتقديم العنصر الحسى للقصيدة أى جانبها الصوئى  
والرسمى ، ويترك للدارسين حرز معانى الرموز التى تمثل صعوبات معينة ،  
وفي حالة الفشل ، يقوم المدرس بشرح هذه الرموز ؟

الحقيقة أن هناك اعتبارين يحولان دون ذلك • أولهما أن الدارسين  
يرفضون التعريفات التى لا يجدونها موافقة لسياق القصيدة ، وإذا قبلوا  
أحد هذه التعريفات ، بدا لهم أن القصيدة قد استنفدت معناها ، لأن

فضولهم سيقتر على معرفة أصل هذه الكلمة الجديدة أو تلك والوصون الى « معنى » القصيدة ، في حين أن الشعر المعاصر ، كما قدمنا ، يحمل قيمته في ذاته ، وليس بمقابلته بالواقع الخارجى • وثانى الاعتبارين ، ان اهتمام الدارسين سينتقل من القصيدة الى المدرس • كما أن حالة الانحراف المزاجى ومحاولة اشباع الحاجة ستتم خارج النص الشعرى ، وخارج حدود الحصيلة اللغوية للدارسين •

أما اذا أردنا أن نخلل القصيدة في بؤرة العمل في الفصل ، فمن الأفضل أن نبدأ بتقديم العنصر الخاص بالفهم ( المدركات ) ثم نثنى بالعنصر الحسى ( المحسوسات ) •

يبدأ المدرس بالقاء القصيدة • ثم يكتبها أو يعرضها مكتوبة على السبورة ، مع احترام كل ما يتعلق بالاملاء والصورة الرسمية للقصيدة • بعد ذلك ، يقوم الدارسون بترديد الأبيات كل في دوره ، حتى يحفظوها تقريبا • واذا كانت القصيدة طويلة نسبيا ، فيمكن حفظها في المختبر على شكل تدريب : حيث يستمع الدارسون الى القصيدة كاملة أول مرة ، ثم يستمعون الى الجملة الأولى ، يلي ذلك الفراغ للتكرار ، ثم يستمعون الى الجملتين الثانية والثالثة ، يلي ذلك الفراغ لتكرار هاتين الجملتين ، وهلم جرا •

بعد ذلك ، يبدأ فحص القصيدة الذى يبدأ بالاشارة الى بعض التداعيات والعلاقات والاعتبارات التى لا تكون لغوية في بادىء الأمر ، والتى لا تلبث أن تأخذ في الاعتبار لغة القصيدة ، وبالتالي توظيف حصيلة الدارسين من اللغة الجديدة • غير أن الهدف من هذه المرحلة ليس دفع الدارسين الى اعادة توظيف معلوماتهم السابقة ، ولكن الهدف في الحقيقة هو دعوة الدارسين الى تنشيط فكرهم بتأمل الأصوات والمعانى على مستوى الصنعة ، حتى لا تؤدي تلقائية الأفكار المنطقية الى قتل القصيدة على المستوى الشعرى بتفسير

سريع لها • وهنا على المدرس أن يتحلى بالصبر ، ويساعد الدارسين على التأمل ، ولكنه تأمل ايجابي ، يحث كل دارس على أن يعبر عما يشعر به شخصياً ، حيال ما تعرضه القصيدة على مختلف المستويات •

ويقتصر دور المدرس هنا على إثارة عملية الفحص ودفعها قدماً ، وتشجيع كل ما يصدر عن الدارسين من محاولات ، مع مطالبتهم دائماً بزيادة الايضاح • ويمكنه أن يوحى للدارسين ببعض التراكيب الفنية أو غيرها في القصيدة : **أنظروا الى القصيدة ، كيف صيغت ، أنظروا الى الحروف ، والأصوات ، والكلمات التي تتشابه والتي تتعارض** وذلك دون الدخول في تحليلات علمية دقيقة • فالتدريب ليس درساً في الأدب •

ولن يلبث اهتمام الدارسين أن ينصب على المقارنات الصوتية ، وبعد ذلك على المقارنات الدلالية المرتبطة الى حد ما بمواقع الكلمات ( كالتي تقع في نهاية الأبيات والتي تقع في أوائل الأبيات وأواخرها ) ويحاول الدارسون البحث عن الأسباب التي وراء هذا التقابل أو ذاك •

وسيجد المدرس أن عملية الفحص هذه عملية ثرية الى حد بعيد ، بشرط أن يتقبل من الدارسين كل ما يمكن قبوله ، وألا يعيق تقدمهم بالتقويم الا عند الضرورة القصوى ( الأخطاء الصارخة ) •

بهذا الأسلوب ، سيجد المدرس أن المدخل للقصيدة سيسير ، بطريقة عكسية ، في الطريق التي سلكها الشاعر لصوغ هذه القصيدة ، والتي بدأت برحلة الشاعر الطويلة مع الوحي أو ربة الشعر ، وانتهت بجلسة طويلة قضائها في صوغ أبيات القصيدة •

## بين التفسير والتعبير :

تمثل هذه المرحلة أهم مراحل التمرين : فكل ما سبق من تقديم القصيدة و « حفظ » ، ومدحظة وتحليل ، يمهد لهذه المرحلة .

وليس المقصود هنا بالتفسير أن يقول المدرس للدارسين ، بطريقة مختلفة أو بأسلوب آخر ، ما يريد أن يقوله الشاعر في القصيدة وإنما المهم هنا أن يحاول كل دارس أن يعبر عما تقوله القصيدة له **شخصيا** ، وكيف تحدثت إليه ، وما الذى أثارتة أو أيقظته عنده باعتبارها موضوعا شعريا وليس باعتبارها نصيدة لهذا الشاعر . أو ذلك . فالدارسون يجهلون كل شئ عن الشاعر ، ومع ذلك فإن قصيدته ، من خلال شبكاتها المختلفة من دلالة ونحو وأصوات ، يمكن أن تهزهم هزا عنيفا وأن تحدث أثرا شخصيا لدى كل دارس في الصف . فكل دارس يتلقى بطريقته الخاصة ما تفرضه أو تعرضه القصيدة بلفتها الأجنبية .

وإذا كانت القصيدة تثير ردود أفعال تختلف من دارس لآخر ، فإن التعبيرات المختلفة التى تثيرها لا تكون بقدر الاختلافات فى ردود الأفعال . لأن الدارس يعبر بطريقة شخصية ، ولكن حول قصيدة معينة ومن خلال تفسيره لهذه القصيدة . كما أن هذا التفسير مرتبط بالعلائق اللغوية وغير اللغوية التى تثيرها القصيدة . وبالنظر الى قصر القصيدة فإن هذه العلائق لا تكون كثيرة ، وبالتالي فإن عدد التفسيرات المحتملة لن يكون كبيرا ، وخصوصا أن وسائل التعبير عند الدارسين محدودة . ومن ثم ينشأ هناك صراع ما بين الأحاسيس الشخصية العميقة والقيود التى تفرضها القصيدة بحصيلة الدارسين من اللغة الأجنبية . الأمر الذى يفتح المجال للمناقشات بين الدارسين من ناحية ، وبينهم وبين المدرس من ناحية أخرى : استفسارات ، وإقتراحات ، بختار خلالها كل دارس « القراءة » التى توافق شعوره الداخلى ، ويشعر بالرضى حينما يجد أن دارسا آخر توصل الى تفسير يجلو ما يشعر هو به

وما يعتدل فى نفسه • وبذلك تصبح القصيدة مجالا للتجاوز مع الغير ومع النفس •

وهكذا يمكن أن تنحصر التفسيرات المختلفة حول القصيدة فى ثلاثة أو أربعة تفسيرات يقوم الدارسون بمساعدة المدرس بصياغتها • وقد نجد من بين هذه التفسيرات ما يندهش له الشاعر نفسه • ولكن لا بأس من ذلك • فالشعراء يعرفون أن عليهم أن يتركوا كلماتهم وشأنها فهي حرة • وهي قادرة وحدها على مخاطبة من يلقونها • والشاعر يكتب على الماء • وكل منا له الحق فى أن يعكس وجهه ويتأمل صورته فى الماء •

أحيانا تكون الصورة مهتزة • والتفسير غير واضح • وهنا يتجلى دور المدرس فى تثبيت الصورة وتوضيح التفسير • ان دور المدرس هنا يكون بالغ الدقة • ولحظات الصمت تطول • ذلك لأن البحث الذى يقوم به الدارسون لابد له من التأمل الداخلى واستشفاف الأحاسيس والشاعر • وكلها أمور تستدعى السكون • كما أن على المدرس أيضا أن يوجه بعض الأسئلة • ويوضح بعض ما غمض • ويقوم بعض الأخطاء النحوية أو الدلالية • ولكن أى تدخل يتناول القصيدة نفسها يمكن أن يعيق محاولات التفسير التى يقوم بها الدارسون • والطامة الكبرى تكون اذا قدم المدرس تفسيره الشخصى • لأنه لن يتفق مع ما يبحث عنه الدارس ويحاول التعبير عنه • أو لأن تفسير المدرس يكون فى العادة أنضج وأكثر من أن يتفق وما يشعر به الدارسون فى الواقع •

وهكذا فان القصيدة فى هذا التدريب لا تقدم موضوعات جديدة للتعبير ربما لم يرد معظمها فى دروس اللغة والحضارة وحسب • ولكنها أيضا تيسر هذا التعبير من خلال هذه العملية الطويلة من الفهم ومن الانتاج • وهي عملية لغوية بمعنى الكلمة تتم باللغة الأجنبية • ويحتمل المدخل للقصيدة •

والمهم هنا أن عادات اللغة الأم لا تقدم إلا معاونة ضئيلة في عملية  
الفحص والتحليل والتفسير التي يقوم بها الدارس ، مما يشجعه على محاولة  
التعبير باللغة الأجنبية مباشرة ودون وساطة من لغة أخرى .

ومن ثم كان لابد أن تمس القصيدة شغاف قلب الدارس ، أو على الأقل  
تؤثر فيه وتحرك مشاعره ، كما لابد أن يشعر الدارس أنه في مواجهة نقص  
معين ، أو ثغرة معينة ، ودعوة الى البحث والتفسير . والحقيقة التي لا ينبغي  
أن تخفى على المدرس أن القصيدة ليس من الضروري أن تحظى باعجاب كل  
من يقرأها : فبعض القراء يجدون أنفسهم فيها ويبحثون فيها الحياة عن  
طريق الفحص والتحليل ، والبعض الآخر لا يجدون فيها شيئا . كما أن  
بعض الدارسين قد يتأثرون بقصيدة معينة ولا تؤثر فيهم قصيدة أخرى قد  
تثير اعجاب غيرهم . ولذلك كان التنوع في القصائد وفي الشعراء شرط جوهري  
لنجاح هذا التدريب : فليس من المعقول ألا يتأثر بعض الدارسين ، يوما  
ما ، بقصيدة في المديح أو أخرى في الغزل أو ثالثة في الرثاء . وتقديم قصيدة  
واحدة في التدريب الواحد ثم إعادة هذا التدريب خير من تقديم عدة  
قصائد في التدريب الواحد . ذلك أن مثل هذا التدريب يتطلب من الدارس  
انتباها شديدا وابداعا . ولا تقاس قيمة التدريب أو نجاحه بحجم التعليقات  
أو التدخلات من جانب الدارسين ، وإنما يقاس هذا النجاح بسلامة التعبير  
المرتبط بسبر الأغوار الصوتية والدلالية للقصيدة . وغنى عن البيان ، أن هذا  
السبر يتطلب وقتا وتركيزا وتأملا وتمعنا : ومن ثم كان لابد من لحظات من  
الصمت تتخلل المناقشات التي تدور بين الدارسين ، وبينهم وبين المدرس ،  
وبينهم وبين النص ، ولا مانع أن تكون هذه اللحظات من الصمت رحبة رحابة  
الفراغ الأبيض ، فراغ الصفحة التي كتبت فيها القصيدة .

وحرى بالذكر أن هذه الطريقة التربوية في تناول القصيدة تحفظ عليها  
تمامها واكتمالها : فكل شيء يصدر عنها وكل شيء يؤدي إليها . كما أن عملية

الفحص والتعبير التفسيرية ليست في الحقيقة سوى أنشطة لغوية الهدف منها ادراك ما لا يفهم من أول وهلة ، ومع ذلك لا يمكن أن ننسأه بعد ذلك .  
ان هذه الأنشطة هي التي تجعل الدارسين يدركون أن طبيعة القصيدة في حد ذاتها لا يمكن توصيلها أو الوصول إليها بأية وسيلة أخرى سوى القصيدة نفسها .

أن القصيدة بكيبتها وتمامها هي الاجابة الموحيدة على الطلب الذي أثارته عند الدارس ، أو بمعنى آخر ، هي الشيء الوحيد الذي يمكن أن يسد الثغرة التي أوجدتها ، وبتعبير ثالث ، ان القصيدة كاملة هي وحدها التي تشبع الحاجة التي أوجدتها عند القارئ . أو الدارس (١) .

---

(١) هيس « الشعر والتعبير » اللغة الفرنسية في العالم ، هاشيت ، باريس ، ١٠٣ ، ١٩٧٤ م .

## الباب السادس

### البرمجة وتعليم اللغات الحية

قبل تفصيل القول في التعليم المبرمج نجد من الأوفق أن نمهد لذلك بلمحة سريعة عن الأسباب التي أدت الى ظهور هذا النوع من التعليم .

فقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين تطورات كبرى في طرق تعليم اللغات الحية . ولا شك أن مثل هذه التطورات لم تنشأ من فراغ — بل جاءت نتيجة طبيعية للتغيرات الجذرية التي هي سمة العصر الحديث والتي شملت مختلف مجالات الحياة .

وتحقيقا للسهولة والوضوح نقسم الأسباب التي أدت الى تطور تعليم اللغات الى مجموعتين : أسباب حضارية وأخرى علمية . ومن الأولى تأتي المتطلبات الحضارية في المقدمة . فقد كانت النظرة القديمة الى اللغات تعتبر تعلم اللغات الأجنبية تكملة للثقافة الانسانية أو الانسانيات . ولم تكن تفرق بين اللغات الحية والميتة . كما كان الاهتمام باللغات الأجنبية ينحصر في دائرة الأدب والترجمة التحريرية . فكان الطلاب يدرسون اللغة الأجنبية لكي يتمكنوا من قراءة أدب هذه اللغة ويترجموا بعض نصوص كبار كتابها . ومن ثم فقد كانت الطريقة السائدة في تعليم اللغات هي طريقة الترجمة والقواعد . أما في العصر الحديث فقد تغيرت هذه النظرية القديمة تبعا لتطور الضرورات الثقافية والحضارية ، وأصبح للاتصال اللغوى نصيب أكبر من تعلم اللغات الأجنبية ، وصار من سمات المثقف في العصر الحديث أن « يتحدث » بأكثر من لغة أجنبية وأن الأمي هو الذي لا يملك الا لغة الأم .

وهناك سبب حضارى آخر لا يقل ضرورة عن السابق ، وهو ما يمكن أن نسميه بضروريات التعايش الدولى أو الوفاق العالمى بين الأمم • فقد أصبحت مجتمعات القرن العشرين على الرغم مما يمزقها من صراعات ، تسعى • مخلصه أو غير مخلصه ، الى اقامة نوع من التفاهم فيما بينها • ومثل هذا التفاهم لا يمكن أن يقوم الا بالاهتمام بالجانب الشفوى من اللغات الأمر الذى لا طاقة للطرق القديمة بتحقيقه •

أما السبب الحضارى الأخير ، فهو يتمثل فيما نطلق عليه اصطلاحا الانفجار الطلابى ، الذى أصبح من سمات المجتمعات المعاصرة على اختلاف أنواعها • لقد أصبحت قاعات الدراسة فى المؤسسات التعليمية المختلفة من جامعات ومعاهد ومدارس تكتظ بالأعداد الهائلة من الطلاب الذين يتعلمون اللغات الأجنبية • ولما كانت طرق التعليم القديمة غير مهيأة لمواجهة مثل هذه الأمواج من الطلاب ، فقد بات من الضرورى البحث عن طرق بديلة •

وإذا انتقلنا بعد ذلك الى الأسباب العلمية ، نجد فى مقدمتها ظهور علمى اللغة الحديث والتطبيقات ، وما أدى اليه ذلك من تطوير المفاهيم القديمة ، حول طبيعة اللغة وبالتالى حول طرق تعليمها • وأصبح من المعلوم الآن أن اللغة ليست مجموعة من المفردات ، وانما هى نظم معينة وتراكيب تختلف من لغة الى أخرى • وتعليم اللغة يجب أن يعنى بتدريس هذه التراكيب فى سياقات حية ومواقف طبيعية • كما أن اللغة هى فى المقام الأول وسيلة للاتصال الشفوى • ومن ثم تأكد الاعتقاد بأن المدخل الى تعليم اللغات الأجنبية هو الجانب الشفوى •

ثم جاء علم النفس الحديث ليكمل المعلومات التى قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوى من ناحية ، وليفيد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقى فى مجال تعليم اللغات من جهة أخرى • كل ذلك

أدى الى ظهور علم اللغة النفسى وما ركز عليه من أهمية الحافز من تعليم اللغة ، وضرورة أن يتم هذا التعليم من خلال مواقف حياتية .

ولا يسعنا أن نترك الحديث عن تطور تعليم اللغات دون أن نشيد بالتقدم التقنى ( التكنولوجى ) الذى ساد مختلف مظاهر الحياة العصرية . والذى يهمنى فى هذا الصدد هو ما أصبحت تمتلىء به الأسواق من وسائل وأجهزة فنية كالأفلام والأشرطة والاسطوانات ومختبرات اللغة وأجهزة العرض المختلفة وغير ذلك من الوسائل المعينة ، وبالذات السمعية والبصرية منها ، التى أصبحت تحت تصرف مدرسى اللغات ، تساعدهم ، بل وتحثهم على تطوير طرقهم فى تعليم اللغات الحية .

وأخيرا ، ينبغى ألا ننسى التطور التربوى الذى أفاد من الأبحاث النظرية والاكتشافات السابقة فى مواجهة الضرورات أو المتطلبات الحضارية والاجتماعية من ناحية ، كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف الوسائل الفنية الجديدة توظيفا علميا مباشرا فى خدمة تعليم اللغات الحية وتطور هذا التعليم .

ولقد أدت الانجازات المختلفة السابقة الى تغييرات جذرية فى طرق تعليم اللغات . من ذلك ظهور الطرق السمعية والبصرية بأنواعها والتعليم بالذات . والتعليم المبرمج .

وقد ظهر التعليم المبرمج ، أو التعليم البرامجى ، كأحد الحلول لتلك المشكلات التى تعرضنا لها ، وبالذات مشكلة الانفجار الطلابى أو تزايد عدد الطلاب الذى يقابله نقص فى أعداد المدرسين ، كما أنه يراعى الفروق الفردية بين الدارسين . ومن ناحية أخرى يستفيد من التقدم التكنولوجى الحديث فى تصميم الأجهزة والوسائل الفنية المعينة .

## نشأة التعليم المبرمج :

كان العالم السيكلوجى الأمريكى ( سيدنى بريسى ) Sidney Pressey قد صمم فى الفترة ما بين ١٩٢٠/١٩٢٥ م آلة صغيرة للتعليم الفردى أو التصحيح الذاتى .تضم اجابات متعددة تختار منها الاجابة المطلوبة . ولم يكن يقصد أو يعلم حينئذ أنه ابتكر أول آلة للتعليم المبرمج . ويبدو أن ذلك الابتكار كان سابقا لأوانه فلم يلتفت اليه ولم يلق الاهتمام اللائق .

وفى ١٩٥٠ ظهر الاهتمام الجاد والفعلى بالتعليم المبرمج على يد العالم النفسى الأمريكى سكينر B. F. Skinner الذى حاول عن طريق هذا النوع من التعليم أن يحل مشكلة ابنته التى كانت تشكو من ضعف فى مادة الرياضيات ، فحاول مساعدتها دون جدوى . ثم حاول الاتصال بمدرستها لتعرف على الطرق المتبعة فى التدريس ، وكانت مفاجأة بالنسبة له . فعكفت على إيجاد طريقة أخرى لحل هذه المشكلة .

وبدأ سكينر صاحب النظرية السلوكية فى التعليم ، يطبق نظريته على الحيوانات والطيور ثم على الانسان . وكانت هذه النظرية هى الأساس الذى ساعد سكينر فى وضع طريقته الجديدة فى التعليم المبرمج .

وقبل أن نتعرض للتعليم المبرمج ، نجد من الضرورى أن نوجز نظرية سكينر السلوكية .

فى عام ١٩٣٠ م بدأ سكينر بجرى تجاربه التعليمية على الحيوانات . فصمم صندوقا يعرف بصندوق سكينر جعل فيه رافعة صغيرة وجبس بداخله فأرا فلاحظ أن الفأر يدور فى القفص محاولا الخروج فيرتطم عن طريق المصادفة بالرافعة التى تتحرك فتخرج له طعاما يأكله . فيكرر المحاولات ويضغط بطريقة أقوى على الرافعة لأن الضغط يتبعه خروج الطعام .

وانتقل سكينر بعد ذلك الى استخدام الطير في تجاربه . فكان يصنع الحمامة أمام دائرتين الأولى حمراء والثانية خضراء ، مع وضع الطعام تحت الدائرة الحمراء ، فاذا نقرت الحمامة القرص الأحمر خرج الطعام ، أما اذا نقرت القرص الأخضر فلا تجد شيئاً . ومع تكرار التجارب لوحظ أن الحمامة تهمل الدائرة الخضراء وتتجه نحو الدائرة الحمراء لتكرار محاولاتها القاذحة بوجود الطعام .

برزت آراء سكينر حول التعليم المبرمج في المحاضرة التي ألقاها عام ١٩٥٤ في مؤتمر لعلم النفس . وكان عنوان المحاضرة **علم التعلم وفن التدريس** .  
The Science of Learning and The Art of Teaching.

وفيها وصف تجاربه على الحيوانات ، ثم على الانسان ، حول تعديل السلوك . كما وصف الآلة التي كان يستخدمها والتي كانت تعتمد على نظريته السلوكية ، وتتألف من : المثير ، والاستجابة ، والتقويم الفوري . وركز سكينر على أهمية التعزيز ( التأكد من صحة الاجابة أو خطئها ) في التعلم وتعديل السلوك . وبالنسبة للفصل الدراسي أكد سكينر أن من المستحيل على المدرس أن يعطي كل طالب القدر اللازم من التعزيز ، لسبب بسيط وهو أن المدرس يخدم واحد في حين أن عدد الطلبة قد يصل الى أربعين ، وفي بعض الأحيان يتجاوز هذا الرقم ، ففي مثل هذه الظروف لا يتسنى للمدرس أن يعرف ما اذا كانت استجابة كل طالب في الفصل استجابة صحيحة أو خاطئة . وعلى ذلك لا يتلقى كل طالب التعزيز اللازم لكي يواصل التعلم .

أما اذا انحصر الموقف التعليمي في طالب واحد في مقابل المدرس الواحد وجد المدرس الفرصة لتوجيه الطالب حتى يتمكن من الوصول الى الاستجابة الصحيحة التي تتبعها عملية التعزيز الملائمة . ومن خلالها يتأكد الطالب من صحة اجابته . وبالتالي يتم تثبيت هذه الاجابة فيحدث التعلم المطلوب . وفي تلك الأثناء يعرف المدرس نتيجة ما يبذل من مجهود ومدى ملائمة طريقته للطلاب حتى يتمكن من تعديلها وتكييف سرعته مع قدرة الطلاب على

الاستيعاب . كما يتمكن المدرس في مثل هذه الظروف من مراعاة الفروق الفردية الكثيرة بين الطلاب . وهكذا عكف سكينر على تحقيق هذه الصورة المثلى للتعليم التي قوامها مدرس لكل طالب واحد ، يحدث بينه وبين المادة التعليمية تفاعل مباشر لكي يصل الطالب الى الاستجابة الصحيحة ويتلقى التعزيز الفوري الملائم لتثبيت الاستجابة . وبذلك نصل الى التعلم المطلوب ونتجنب عيوب الطريقة التقليدية في التعليم .

أحدثت آراء سكينر ثورة في مجال علم النفس. فظهرت البحوث في التعليم المبرمج ، وظهرت مئات من البرامج والآلات التعليمية التي تتبع أسلوب سكينر وبعد ذلك بدأ تطبيقها في بعض المؤسسات التعليمية . كما تم عقد عدة مؤتمرات حول التعليم المبرمج .

### أسس التعليم المبرمج :

استطاع ( سكينر ) بالتعاون مع ( جيمس هولاند ) من وضع برنامج تعليمي ليعرض في آلة تعليمية . ثم أجريت عدة تعديلات على هذا البرنامج حتى أصبح في شكله النهائي طبع في كتاب . وكانت أهم الأسس التي يعتمد عليها هذا البرنامج هي الآتية :

١ - يتم تعليم الشخص أو تعديل سلوكه حينما يلاحظ نتيجة هذا السلوك .

٢ - يمكن تقوية احتمال تكرار السلوك اذا تلقى الشخص تشجيعا معيناً ، وهو ما يعزف باسم التعزيز .

٣ - كلما تكرر هذا التعزيز كلما قوى احتمال تكرار الشخص للسلوك .

٤ - وبالعكس فان حرمان الشخص من التعزيز يقلل من احتمال التكرار .

٥ - التعزيز المتكرر يزيد من اقبال الشخص على التعلم .

٦ - السير في التعليم بخطى صغيرة متدرجة. أضمن لثجنب الخطأ  
وانحدوث التعليم .

٧ - يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند وضع أى برنامج ،  
فكل طالب يسير في دراسته بالسرعة التى تلائمه .

٨ - التعليم المثالى هو الذى يتمثل فى تفرغ مدرس لكل طالب .  
ماهية البرمجة :

وتتلخص عملية البرمجة فى أربع مراحل :

١ - تحديد الأهداف ( معلومات ، مهارات ، سلوك ) التى يتبغى أن  
يحققها البرنامج .

٢ - تفتيت المادة التعليمية الى أجزاء صغيرة متدرجة من البسيط الى  
المركب ومن المعلوم الى المجهول وبحيث تكون مرتبة منطقيا : أى كل خطوة  
تكون نتيجة لسابقتها وتؤدى الى الخطوة التالية .

٣ - كل خطوة أو اطار فى البرنامج تتطلب من الدارس استجابة معينة .  
٤ - كل استجابة تتبعها عملية تعزيز فوري أى تأكد الطالب من صحة  
اجابته على الفور .

مزايا البرمجة :

١ - تحمل الطالب لمسئولية الجزء الأكثر من العملية التعليمية وبالتالي  
ضمان ايجابيته وتفاعله المستمر .

٢ - تحقيق المبدأ التربوى الذى يتمثل فى التدرج من المعلوم الى المجهول  
ومن البسيط الى المركب .

٣ - ضمان التعزيز الفوري عن طريق التغذية الراجعة حيث يعرف  
الطالب نتيجة استجابته بعد الادلاء بها مباشرة .

٤ - - - - - : مراعاة الفروق الفردية وضمان حرية التحكم في مسار التعليم من قبل الطالب فهو يتقدم حسب قدراته النوعية لا حسب خطة المقرر .  
٥ - - - - - : ضمان وصول الطالب الى الاستجابة الصحيحة وبالتالي الانخفاض الشديد في معدل الوقوع في الخطأ .

### خطوات البرمجة :

وأول ما ينبغي أن ننبه اليه هو أن عملية برمجة مقرر معين ليست بالعملية اليسيرة الى تستغرق عدة ساعات . ويكفي لاعطاء فكرة عن حجم الوقت الضروري لوضع برنامج موضع التنفيذ أن نقول ان برمجة مادة تستغرق تعلمها ساعة واحدة من الزمن تتطلب ما لا يقل عن خمسين ساعة من الاعداد اذن لابد من الصبر ولا بد من الدقة .

ومن ناحية أخرى فان برمجة علم معين لا يمكن أن تكون عمل شخص بمفرده مهما أوتي من علم وطلاقة . فعملية البرمجة الناجحة لابد لها من فريق متكامل من المتخصصين ، دليل ذلك العمليات المتعددة والخطوات الكثيرة التالية التي لابد منها لوضع برمجة معينة موضع التنفيذ .

### أولاً - الدراسات المبدئية :

#### ١ - إمكانية برمجة المادة :

أول ما يجب التأكد منه هو أن تكون المادة المطلوب برمجتها صالحة للبرمجة . والمادة التي يمكن برمجتها بنجاح هي المادة التي يمكن تفتيتها وعرضها في صورة أسئلة وأجوبة مقننة واضحة لا تحتمل الخلط أو اللبس . فمثلا المواد التي تخضع للذوق الخاص ويختلف في الحكم عليها الناس تبعاً لاختلاف الأمزجة والأذواق ( كالوسيقى ، والتصوير ، وشرح النصوص الأدبية ، والتعبير الحر ) يكون من الصعب برمجتها .

## ٢ - تحديد الأهداف :

من أهم الخطوات التي ينبغي القيام بها قبل البدء في وضع برنامج ما هو تحديد الأهداف التي يسعى البرنامج الى تحقيقها . والمقصود بذلك السلوك النهائي ويتم ذلك بوضع أهداف واضحة محددة يمكن قياسها بمعايير معينة لما يتوقع أن يكون عليه سلوك الدارسين وأداؤهم بعد الانتهاء من دراسة البرنامج . ويدخل في هذا الإطار أنواع المعرفة والمهارات التي يتوقع واضعو البرنامج أن يكتسبها الدارسون بفضل هذا البرنامج .

وفي مجال تعلم اللغات الأجنبية يتحدد ذلك بالمستوى الذي سيصل اليه الدارس في نهاية البرنامج . فمثلا هذا البرنامج أو ذلك يجعل الدارس قادرا على الدخول في مناقشة مع أحد الناطقين باللغة حول موضوعات الحياة العامة ، بسرعة مائة كلمة في الدقيقة ، مع بعض التردد ، وقراءة مثل هذه الموضوعات في جريدة يومية ، مع الاستعانة بالقاموس ، وكتابة صفحة في أحد هذه الموضوعات في حدود الـ ( ١٠٠٠ ) كلمة الأولى من اللغة الأساسية . وهلم جرا .

## ٣ - تحديد مستوى الدارسين :

من المهم معرفة المستوى المبدئي للدارسين الذين سيوضع لهم البرنامج ، وذلك للتأكد من ملائمة المادة التعليمية لهذا المستوى ، لا بالنقص ولا بالزيادة . فوضع برنامج فوق مستوى الدارسين يمنعهم من الإجابة الصحيحة على الأطر ( الأسئلة ) الأولى من البرنامج ، وبالتالي يعجزون عن الاستمرار فيه . والعكس صحيح . إذا كان مستوى البرنامج أدنى من مستوى الدارسين ، يجعل اجابات الأسئلة الأولى معروفة مسبقا ولا داعي لبرمجتها . كما أن مثل هذا البرنامج لا يشجع الطلاب على البدء فيه لخلوه من الحافز أو الدافع للتعلم . ونقصد به شعور الطلاب بأنهم يتعلمون فعلا وأنهم يستفيدون من البرنامج ويضيفون الى معلوماتهم مكتسبات جديدة .

#### ٤ - تحديد درجة التجانس بين الدارسين :

من الضروري أيضا التأكد من أن الفروق الفردية بين الدارسين ليست بالغة ، وأن هناك درجة مرضية من التجانس بينهم في مستويات التحصيل ، حتى لا نضطر الى وضع برنامج لكل مجموعة متجانسة . والتجانس لا ينحصر في المستوى العلمى وحسب بل يشمل أيضا القدرات العقلية أو الذهنية .

#### ٥ - مدى ارتباط المادة المبرمجة ببقية المواد :

هناك فرق بين أن تكون المواد المختلفة مبرمجة وبين أن تتناول البرمجة مادة واحدة . وفي جميع الحالات ينبغي الربط بين المواد المختلفة بما فيها المبرمجة . وعلى أية حال فالمسألة المبرمجة تحتاج من الطالب مجهودا أكبر . لذلك ينبغي مراعاة ذلك في تقرير الساعات الدراسية من ناحية ، وفي تحديد مدة كل ساعة من ناحية أخرى بحيث لا يمثل التعليم في مجمله عبئا ينوء بحمله الطالب .

#### ٦ - مدى ملائمة التكاليف :

قبل البدء في برمجة أية مادة ينبغي النظر في تكاليف هذه العملية ، ومدى الفرق بينها وبين تكاليف التعليم التقليدي ، ومدى ملائمة فرق التكاليف لحجم المددود من البرنامج . ويدخل في تكاليف البرمجة عوامل كثيرة ، ولكن من المهم مراعاة عامل الوقت وتغير الأسعار من حين لآخر ، كما ينبغي الأخذ في الاعتبار عدد الدارسين الذين سيطبق عليهم البرنامج . فليس من المنطقي تصميم برنامج لعدد ضئيل من الدارسين . ويدخل في التكاليف أيضا عمئية التجريب التى تتطلب عينات من الدارسين لتطبيق البرنامج عليهم قبل أن يخرج في صورته النهائية .

« أثناء وضع البرنامج » .

## ثانياً - بناء المادة :

١ - بعد التأكد من امكانية برمجة المادة ، وتحديد المستوى اللغوي للدارسين ، وتحديد الأهداف ، ودرجة تجانسهم ، ومدى ارتباط المادة بالبرمجة ببقية مواد المنهج ، ومدى ملائمة التكاليف للمردود ، تبدأ أول خطوة في بناء المادة المطلوب برمجتها . وتتمثل هذه الخطوة الأولى في تقسيم كل مشكلة في المادة الى أكبر عدد ممكن من الخطوات الصغيرة .

وهذه هي الخطوات الرئيسية في هذا البناء :

- ١ - تفتتت المادة الى مجموعة من البنود أو الأطر .
- ٢ - عرض هذه البنود التي تشكل جزئيات المادة بالتدرج في شكل مقدمة وأسئلة .
- ٣ - يجيب الدارس على الأسئلة في نهاية كل اطار بشكل محدود .
- ٤ - يجد الطالب بعد كل اجابة الجواب الصحيح فيتاكد من صحة اجابته ، أو بمعنى آخر يتم تعزيز اجابته فوراً .
- ٥ - ينتقل الطالب من اطار الى آخر بعد الاجابة على الأسئلة الخاصة بكل اطار .
- ٦ - احتمال ارتكاب الأخطاء ضئيل جداً .
- ٧ - يتابع الطالب مسار التعليم منتقلا من اطار الى آخر منطلقا في كل مرة من معلومات يعرفها . وهكذا حتى ينتهي من معرفة جميع أطر البرنامج .

أنواع الأطر ( البنود ) :

تختلف أنواع الأطر في البرنامج الواحد تبعاً للوظيفة التي يؤديها الاطار . ومن أهم هذه الأنواع :

## ١ - الاطار التمهيدي أو الاعدادي :

وهو الاطار الذي يتعرف بواسطته الدارس على موضوع البرنامج ويمهد للمكتسبات الجديدة .

## ٢ - اطار اضافة المعلومات أو زيادتها :

وهو النوع الذي يضيف الى معلومات الطالب معلومة جديدة دون أن يطالبه باستجابة محددة .

## ٣ - اطار ربط المعلومات :

ووظيفته الربط بين معلومة جديدة ومعلومات سابقة لوجود علاقة معينة . ومن ثم كان هذا النوع يؤدي وظيفتين في وقت واحد . فهو يقوم بعملية تذكير بالمكتسبات السابقة وعرض مكتسبات أخرى جديدة .

## ٤ - اطار المراجعة :

وهذا النوع يقدم معلومات تشبه معلومات سبق أن اكتسبها الدارس ولكن في شكل مختلف كنوع من المراجعة الضرورية ، بعد أن يكون الدارس قد قطع مرحلة معينة من البرنامج .

## ٥ - اطار التمييز :

وهو الاطار الذي بواسطته يميز الدارس بين مفاهيم معينة كالمذكر والمؤنث أو المفرد والجمع في النحو .

## ٦ - اطار التجاوز :

ومثل هذا النوع من الاطارات يتضمن أسئلة تدل اجابة الدارس عنها اجابة صحيحة أنه ليس بحاجة إلى الاطار التالي أو الأطر التالية ، وأنه يمكنه أن يتجاوز هذه الأطر أو يتخطاها لينتقل إلى اطار آخر متقدم .

#### ٧- الاطار النوعى :

وهو الاطار الذى يشرح للدارس قاعدة عامة عن طريق مثال نوعى ،  
أى يتعلق بموضوع خاص أو بحالة معينة ، تنطبق ظروفها على حالات كثيرة  
عامة .

#### ٨ - اطار التعميم :

وهو الاطار الذى يشير الى عدة حالات مشابهة أو مفاهيم متعددة ،  
يربط بينها صفة مشتركة ( الحديد يتمدد بالحرارة - النحاس يتمدد  
بالحرارة ← المعادن تتمدد بالحرارة ) .

### أنواع البرامج

بعد أن عرضنا لأهم أنواع البنود أو الأطر التى تكون البرامج ، يجزئ  
بنا أن نفصل القول فى أنواع البرامج نفسها ، وسنقصر الشرح على أهم  
نوعين من البرامج وهما البرامج الطولية ( أو الخطية ) والبرامج المتشعبة  
( أو التفرعية ) وذلك لندرة البرامج التى وضعت من غير هذين النوعين .

#### البرامج الطولية :

أول ما نشير اليه بالنسبة للبرامج الطولية هو أنها من وضع العالم  
الأمريكى ( سكينر ) وهى أحيانا تحمل اسمه فيقال البرامج السكينرية .  
ومعروف أن « سكينر » هو صاحب النظرية السلوكية وهو واضع الاشراف  
الأدائى . ومن الطبيعى أن يتأثر مفهومه للبرامج بنظرياته وأبحاثه السابقة .

ويتألف البرنامج الطولى من مجموعة أو سلسلة من الأطر كل منها عبارة  
عن معلومة تنتهى بسؤال مباشر حتى لا يكون هناك احتمال للخطأ . ولكى تكون  
فرصة الخطأ أقل ما يمكن ، توضع الإجابة فى مكان قريب من السؤال ، بحيث

يمكن للدارس أن يتأكد من صحة إجابته . وهذا ما يعرف بالتعزيز ، حتى يتمكن من السير قدماً في البرنامج. والاجابة على الاطر التالية :

مجموع عددين هو اضافة أحدهما للآخر

فإذا كان  $4 = 3 + 1$

فهذا يعنى أن  $3 = 1 + 3$  ؟

مجموع  $3 + 4$  هو حاصل جمع  $3 + 4$  ،  $4$

ومجموع  $4 + 3$  هو حاصل جمع ؟

$3 + 4$

وتتميز البرامج الطولية بأن اطاراتها تكون قصيرة ، ويستخدم فيها التكرار لمساعدة الدارس على الاجابة التى تكون فى العادة سهلة يسيرة حتى لا يتبع مجالا للخطأ الذى ينبغى ألا تزيد نسبته عن ٥٪ ، والا اعتبر البرنامج فاشلا ولزم اعادة صياغته .

وفى بعض الأحيان يقدم للدارس بعض الایحاءات التى تساعد على الوصول الى الاجابة الصحيحة ، كأن يعطى عدد الحروف التى تتكون منها الاجابة أو الحرف الأول منها ، المهم ان واضح البرنامج يحتال بحيث لا يدع مجالا للوقوع فى الخطأ .

وحتى يتأكد الدارس من صحة الاجابة تعطى له الاجابة الصحيحة فى نهاية الاطار بحيث يستطيع أن يراجعها فيثبت من اجابته أو يعزها ، ومن ثم يستمر فى البرنامج وهو يسير على أرض صلبة .

ومما هو جدير بالذكر أن الدارس يسير فى البرنامج الطولى حسب قدرته الشخصية ، وتبعاً لمعدل سرعته الخاصة ، دون ضغط خارجى . وهذا يحقق شرطاً من شروط الذاتية فى التعليم يعرف بالحكم فى مسار التعلم .

## البرنامج المتشعب أو التفريعي :

هذا النوع من البرامج أقل شيوعا من البرامج الطولية ، وهو من وضع نورمان أ. كروادر Norman A. Crowder الخبير بالهيئة القومية بالولايات المتحدة الأمريكية . وانطلق كروادر وزملاؤه من مبدأ أن من المستحيل تصميم برنامج لا يخطئ الدارس أثناءه . وكذلك أن الاطار الطولى يفرض على الدارسين جميعا السير فى نفس الخطوات وبنفس الترتيب ، مما يتنافى مع مبدأ مراعاة الفروق الفردية .

الاطار فى البرنامج المتشعب يكون أكبر ، فهو يصل الى نصف صفحة تقريبا ، وهو يعرض وحدة من المعلومات تنتهى بسؤال مباشر متبوع بعدد من الأجوبة المقترحة من ( ٢ - ١٠ ) . والاجابة تحيل الدارس الى اطار جديد . اذن فاستجابة الدارس هى التى تحدد الخطوة التالية التى قد تختلف من دارس لآخر .

وفى حالة الاجابة الخاطئة يحيلك البرنامج الى اطار تفريعى يساعدك على تصحيح الاجابة ويشرح لك نوع الخطأ ، ومما يتميز به هذا النوع من الاطارات أن الدارس المتقدم يمكن أن يتجاوز أو يتخطى بعض الاطارات التى تكون بسيطة بالنسبة له ، وينتقل مباشرة الى الاطار الذى يناسبه ، وكما هى الحالة فى البرنامج الطولى ، فان البرنامج المتشعب لا يهمل التعزيز ، ولكن فى حين يكون التعزيز عند سكينر تعزيزا ايجابيا فى شكل مكافأة على الاستمرار فى البرنامج ، فان التعزيز فى البرنامج المتشعب يكون سلبيا ، أى فى شكل عقاب . فهو يعيد الدارس الى وحدة أخرى من المعلومات يحاول من خلالها تصحيح الاجابة .

### مثال لبرنامج متشعب :

أول ما ينبغى ملاحظته فى البرنامج المتشعب أن الدارس لا يسير فى البرنامج بترتيب الصفحات : ١ ، ٢ ، ٣ ، ، الخ ، وانما تبعا لتوجيه

البرنامج • فقد يطلب منك البرنامج بعد الصفحة الأولى مثلا أن تتجه مباشرة إلى الصفحة الخامسة ، ومن الصفحة الخامسة إلى التاسعة ، ثم الثالثة وهكذا •

---

ص ١ : نحن الآن في الصفحة رقم ١ ، والآن انتقل إلى الصفحة ٤ •

---

ص ٢ : اجابتك  $50^\circ + 70^\circ =$  زاوية منفرجة •

اجابة صحيحة •

والآن أجب عن السؤال التالي :

مجموع الزاوية القائمة والزاوية الحادة يساوى زاوية منفرجة •

نعم : ص ٦ لا : ص ٨ •

---

ص ٣ : الاجابة نعم صحيحة •

لأن الزاوية الحادة هي التي تكون أقل من  $90^\circ$  •

والزاوية  $85^\circ$  تعتبر أقل من  $90^\circ$  •

∴ فهي زاوية حادة •

---

ص ٤ : المشكلة التي نبحثها مشكلة هندسية وهي بالذات تختص بالزوايا •

الزوايا ثلاثة أنواع : قائمة وحادة ومنفرجة •

الزاوية القائمة  $= 90^\circ$  ، الحادة أقل من  $90^\circ$  ، المنفرجة أكثر من

$90^\circ$  •

والآن السؤال هو : هل الزاوية التي تساوى  $85^\circ$  درجة تعتبر

زاوية حادة ؟

نعم : ص ٣ لا : ص ٧ •

والآن أجب عن السؤال التالي : الزاوية  $50^\circ +$  الزاوية  $70^\circ =$

زاوية منفرجة ؟

نعم : ص ٢ لا : ص ٥ •

---

ص ٥ : اجابتك الزاوية  $٥٠^\circ +$  الزاوية  $٧٠^\circ =$  لا تساوى زاوية منفرجة •  
اجابة خاطئة لأن  $٥٠^\circ + ٧٠^\circ = ١٢٠^\circ$  والزاوية المنفرجة أكبر  
من  $٩٠^\circ$  •

اذن  $١٢٠^\circ =$  زاوية منفرجة •  
ارجع الى ص ٤ للتأكد من الاجابة •

---

ص ٦ : اجابتك الزاوية القائمة  $+$  الزاوية الحادة  $=$  زاوية منفرجة •  
اجابة صحيحة لأن القائمة  $= ٩٠^\circ$  وبما أن المنفرجة  $=$  أكبر من  
 $٩٠^\circ$  •

فان  $٩٠^\circ +$  أى زاوية حادة  $=$  أكبر من  $٩٠^\circ$  أى تساوى زاوية  
منفرجة •

والآن أجب عن السؤال التالى : وهلم جرا •

---

ص ٧ : الاجابة : الزاوية  $٨٥^\circ$  لا تعتبر زاوية حادة •  
اجابة خاطئة لأن  $٨٥^\circ$  أقل من  $٩٠^\circ$  وبما أن الزاوية الحادة أقل  
من  $٩٠^\circ$  اذن  $٨٥^\circ =$  حادة •  
ارجع الى الصفحة ٤ للتأكد من الاجابة •

---

ص ٨ : اجابتك القائمة  $+$  الحادة لا تساوى منفرجة •  
اجابة خاطئة لأن القائمة  $٩٠^\circ$  فاذا أضفنا اليها أى زاوية حادة  
أصبحت أكبر من  $٩٠^\circ$  يعنى زاوية منفرجة •  
عد الى ص ٥ للتأكد من الاجابة •

## مرحلة تحرير البرنامج :

يراعى فى تحرير البرنامج ما يلى :

### ١ - الجرعة الملائمة :

أول ما ينبغى ملاحظته فى الاطار هو أن تكون الجرعة التى يقدمها من المعلومات ملائمة ، فالاطار الهزيل اعلاميا يفقد الدارسين الحماسة والاقبال على الاطار ، وبالمثل الاطار المثلث بالمعلومات يؤدى الى اجابة خاطئة وقد يبعث اليأس فى نفوس الدارسين .

### ٢ - الاعادة والتحليل :

وبالاضافة الى الاطارات التى تعرض معلومات جديدة ، ينبغى من آن لآخر تقديم بعض الاطارات فى شكل تعليقات على البنود السابقة أو اعادة بعض الاطارات فى صورة مختلفة ، مما يوحى الى الدارسين بالثقة ويؤكد اكتسابهم للمعلومات .

### ٣ - الطول :

المعروف أن تأثير التعليم يتضح كلما استمر الدارس فى البرنامج ولكن سكينر لا يترك الحبل على الغارب بالنسبة لطول البرنامج . ويرى أن سلسلة الاطارات ينبغى ألا تتعدى ثلاثين اطاراً .

أما فى التطبيق ، فالفترة المثلى للحصة هى ساعة بالنسبة للراشدين ، وأربعون دقيقة بالنسبة للمصغار على أن يتم التنسيق بحيث يفرغ الدارسون خلال الحصة من عدد من الاطارات الكاملة .

#### ٤ - نوع الاجابة :

يراعى فى الاطارات الطولية أن تكون الاجابة على الاطار قصيرة : كلمة أو جملة أو رقم يكتبه الدارس فى مساحة بيضاء مخصصة لذلك فى نهاية الاطار • وقد يتضمن الاطار اجابتين أحيانا ، ولكنه لا يزيد عن ذلك •

#### ٥ - التعزيز :

سبق أن تحدثنا عن التعزيز والذى يتمثل فى تعريف الدارس بالاجابة الصحيحة لى يتأكد من صحة اجابته ويكون حافظا له على الاستمرار • ولمساعدة الدارس فى الوصول الى الاجابة الصحيحة تقدم له بعض المعينات فى شكل تلميحات أو اشارات أو فى شكل تقديم الحرف الأول من الاجابة أو عدد حروفها كنوع من تجنب الوقوع فى الخطأ ، كما يحدث فى حل الكلمات المتقاطعة •

#### التقويم :

فى أثناء وضع البرنامج تجرى ، كما أسلفنا ، عمليات تجريب متعددة الغرض منها معرفة مدى ملاءمة البرنامج للدارسين وفى حالة اكتشاف خلاف ذلك يمكن اجراء التعديلات اللازمة • ولكن مثل هذا التقويم يكون فى العادة على جزئيات من البرنامج وليس على البرنامج بأكمله ، كما أنه يطبق غالبا على عدد محدود من الدارسين • أما التقويم الذى نقصد اليه هنا فهو تقويم نهائى أى بعد تمام البرنامج • كما أنه يكون من خلال فعالية البرنامج على جميع الدارسين • وبذلك يكشف لنا عن الفعالية الحقيقية للبرنامج ومن ثم تتضح نقاط الضعف أو الثغرات •

ومن أهم معايير التقويم فى التعليم المبرمج الموازنة بين نتائجه وبين نتائج التعليم التقليدى طبعاً فى ظروف متكافئة • وهناك معيار آخر يتمثل فى

تقدير الفترة الزمنية التي تلزم لاستيعاب معلومات معينة بطريقة البرمجة وبالطريقة التقليدية •

وهناك معيار ثالث ، لكنه معيار شخصي أى غير موضوعي ، وهو يتمثل في تحكيم الدارسين أو استشارتهم حول طريقة التعليم •

وقد أجريت بعض عمليات التقويم القائمة على الموازنة بين النتائج في الطريقتين ، وكانت كلها في صالح التعليم المبرمج •

وكذلك التجارب التي تعتمد على تقدير الفترة الزمنية فقد كان معظمها في صالح التعليم المبرمج • ففي بعض التجارب اختلفت الفترة من ١٥ ساعة في التعليم التقليدي الى ١١ في التعليم المبرمج • أى بفارق نسبته ٢٧٪ لصالح البرمجة •

## عرض المادة المبرمجة

هناك طريقتان لعرض المادة المبرمجة •

### الكتاب والآلة :

أما الطريقة الأولى وهى الكتاب ، فبعد العمليات الخاصة باختصار المادة التعليمية وبرمجتها ، أى تقسيمها الى الاطارات ، وصياغة هذه الاطارات ووضع الأسئلة الملائمة لها ، بالاضافة الى التعزيز أى الاجابات الصحيحة ، كل ذلك يطبع فى كتاب ترتب صفحاته على نحو الأمثلة التى سبق أن أوردناها لأنواع الأطر •

ومن مميزات عرض المادة المبرمجة فى كتاب :

- ١ — توفير ثمن الآلة التعليمية •
- ٢ — ضآلة حجم الكتاب وخفة وزنه يساعدان على سهولة نقله من مكان لآخر • وامكان استعماله فى الفصل والمكتبة أو فى البيت •
- ٣ — ترتيب المادة المبرمجة فى كتاب لا يتطلب التنسيق بين الأطر بحيث تتخذ شكلا واحدا كما تستلزم ذلك الآلة التعليمية •
- ٤ — استخدام الآلة التعليمية ، كاستخدام أى وسيلة معينة ، يستلزم الاعداد المسبق وحجز الآلة وضرورة وجود المسئول الفنى ، بالاضافة الى ما يستتبع ذلك كله من ضرورة تنظيم الجدول الدراسى بحيث لا يحدث تعارض يعطل الدرس ويربك العملية التعليمية • أما برمجة المادة فى كتاب فلا تحتاج الى كل ذلك •

## عرض المادة بواسطة الآلة التعليمية :

أما الآلة التعليمية فهي تتدرج في التعقيد والصعوبة • فقد تكون غاية في البساطة ، حينما تتكون من صندوق صغير بداخله بكرة يلف عليها البرنامج المكتوب على شريط من الورق ، ويدبره الدارس بواسطة مقبض •

وقد تكون الآلة من التعقيد بحيث تشتمل على العديد من الأزرار وتتطلب خبرة في التشغيل والتدريب على كتابة الاجابة •

وأهم ما تتميز به الآلة عن الكتاب التقليدي هو عنصر التشويق والجدة الذي يدفع الدارس الى الاستمرار في البرنامج دون ملل أو ضيق المعلومات أو الاجابات الا في الوقت المناسب • كما يمكن منعه من تغيير اجابته بعـت معرفة الاجابة الصحيحة وبذلك تحول الآلة بين الدارس وبين الغش •

## مزايا التعليم المبرمج

١ - الحقيقة أن أهم ميزة للتعليم المبرمج تحدثنا عنها تحت عنوان التقويم ، فهذا النوع من التعليم ، كما رأينا ، يتيح للمدرس أو الهيئة التعليمية تجريب المادة على عينات من الدارسين في حالة وضع البرنامج ، وبذلك يمكن تجنب الكثير من المآخذ التي تتعلق بملاءمة المادة لمستوى الدارسين • ولا يعتبر البرنامج صالحا الا اذا أثبتت التجارب أن معدل الفشل في اجابات الدارسين لا يزيد عن ٥٠٪ •

٢ - يعالج التعليم المبرمج مشكلة كبرى من مشكلات التعليم المعاصر وهي توفير عدد المدرسين في التخصصات المختلفة بما يلائم الانفجار الطلابي الذي تحدثنا عنه في بداية هذه الدراسة • ولا يقودنا هذا الى الاعتقاد بأن الآلة يمكن أن تغني عن المدرس ولكن الحقيقة أنها تتيح للمدرس أن يتفرغ لمهام تربوية أخرى غير عرض المادة التعليمية •

٣ - كذلك فان التعليم المبرمج وخصوصا بواسطة الآلة التعليمية يحقق للعملية التعليمية بشكله الجديد عنصر التنويع الذي يصرف الملل والضيق عن نفوس الدارسين •

٤ - ومن أهم مزايا هذا النوع من التعليم توفير الوقت ، حيث أثبتت كل التجارب التي أجريت في هذا الصدد بين البرمجة والتعليم التقليدي ، أن استيعاب المكتسبات يتم في الطريقة الأولى في فترة زمنية أقصر بنسبة تصل في بعض الأحيان الى الربع ، هذا بالإضافة الى تفوق التعليم المبرمج في افعالية أو التأثير كما أثبتت ذلك التجارب العديدة •

٥ - من مزايا التعليم المبرمج أيضا أن المدرس يمكنه أن يتحقق من درجة استيعاب الدارسين جميعا لكل خطوة في الدرس • لأن الدارس لا ينتقل الى الاطار التالي الا اذا استوعب الاطار السابق وأجاب عليه اجابة صحيحة • وهذا لا يوفره الأسلوب التقليدي في التعليم خصوصا اذا كان عدد الدارسين كبيرا •

٦ - يحقق التعليم المبرمج ايجابية الدارس ، أي التفاعل بينه وبين المادة التعليمية فالدارس لا يمكن أن يشرد أو ينصرف بتفكيره عن الدرس كما يحدث في التعليم التقليدي •

٧ - من أهم مزايا البرمجة على المستوى التربوي والنفسي ، ما يحققه هذا النوع من التعليم من تعزيز ، أي تأكيد الطالب من صحة اجابته وتقويم المدرس لهذه الاستجابة مباشرة بعد نهاية الاطار وقبل أن ينتقل الى اطار آخر ، مما يشجع الدارس على السير قدما في خطوات البرنامج ، وهو مطمئن الى نتيجة كل خطوة من خطواته • وهذا هو التقويم الداخلي الذي يتم خلال مسار البرنامج • بعد ذلك يأتي التقويم الخارجي في نهاية البرنامج • واذا كان التقويم الداخلي يقيس مدى استيعاب الدارس لكل

خطوة في البرنامج ، فالتقويم الخارجى يقيس هذا الاستيعاب بالنسبة للبرنامج كسكل .

٨ - فى حين يكون مسار الدارسين فى التعليم التقليدى وفق خطة ثابتة واخذة للجميع ، فان الدارس فى التعليم المبرمج يسير فى البرنامج تبعاً لمعدل سرعته الخاصة وبما يتلاءم مع قدراته وامكانياته . فقد يسرع حيث يبطىء زميل آخر والعكس صحيح . وبذلك يراعى هذا النوع من التعليم مبدأ الفروق الفردية بين الدارسين .

### التعليم المبرمج وتعليم اللغات

أثبتت التجارب العديدة التى أجريت لقياس مدى فاعلية التعليم المبرمج ومدى توافره للوقت تفوق هذا النوع من التعليم التقليدى فى المجالين . ومن ثم ظهرت فى الأسواق عشرات من البرامج بعضها صالح والبعض الآخر لم يتوفر له الوقت الكافى ولا الخبرة اللازمة لانتاج مثل هذه البرامج .

وقبل أن نتحدث عن تطبيق التعليم المبرمج على تعليم اللغات الحية ، يجب أن ننبه الى أن البرمجة لا يمكن بأى حال أن تحل محل المدرس الانسان كل ما هناك أنها توفر للمدرس الوقت والمجهود لكى ينصرف الى مهام تربوية أخرى غير عرض المادة التعليمية كملاحظة الفروق الفردية وتوجيه الدارسين وعمل الأبحاث والتجارب وتعديل البرامج والتقويم . اذن فالتعليم المبرمج بالنسبة للدارس لا يعدو أن يكون مساعداً فى التعليم بقدر أعلى من الفاعلية فى الفصل أو فى البيت حسب معدل قدراته الخاصة .

أما بالنسبة لتعليم اللغات فقد شهد القرن العشرون حوالى ستين برنامجاً لتدريس اللغة الانجليزية ( صوتيات - نحو - ومفردات - وقراءة - وكتابة ) منها برامج طويلة وأخرى فرعية وثلاثة تجمع بين الاثنين . كما وضعت

برامج أخرى في تعليم الفرنسية والألمانية والروسية • أما بالنسبة للغة العربية فقد وضع برنامج ناجح يطبق في مركز التعليم الوظيفي بسرس اللين بمصر • يستخدم في مجال محو الأمية •

ولا ينبغي أن نختم دراستنا هذه عن التعليم المبرمج قبل أن نشير إلى حقيقة هامة تتعلق بحدود وامكانيات التعليم المبرمج • فقد ثبت أن هذا النوع من التعليم يؤكد الثغرات الموجودة في المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية اللتين يقوم عليهما •

فإذا كان من الممكن استخدام البرمجة في تعليم اللغات فلا يكون ذلك إلا في حدود المادة التي يمكن تحليلها إلى عناصر بسيطة ، كالهجاء والأصوات ورموز كتابتها ، والترقيم ، وتعليم الأنماط اللغوية الشائعة ، والتعبيرات الثابتة ، والقواعد •

أما التعبير الحر ، وابتكار الصيغ اللغوية ، وتحديد المعاني ، والقدرة على التعبير عنها ، وخلق الذوق الأدبي ، فكلها مجالات تخرج عن نطاق التعليم المبرمج إذ لا تخضع للتحليل أو التحكم في تسلسل الخطوات ، أو تحديد الهدف النهائي وهي من أهم صفات التعليم المبرمج •

### الفرق بين التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا :

يخلط الكثيرون بين مفهومى التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا ، ويتصورون لهما مفهوما واحدا •

والحقيقة هي أن التعليم المبرمج يمكن أن يكون تعليما تقليديا أو كلاسيكيا إذا تم في الظروف التالية أو معظمها :

١ - أن يحدد أهدافه المدرس أو الهيئة التعليمية •

٢ - أن يحدد مضمونه المدرس أو الهيئة التعليمية ، ون يكون هذا المضمون واحداً .

- ٣ - أن يقيد مساره بخطة معينة مفروضة على الدارسين .
- ٤ - أن يحدد طريقته ووسائله الفنية المدرس أو الهيئة التعليمية .
- ٥ - أن يتم في فصل دراسي تقليدي .
- ٦ - أن يتولاه ويدير دفته مدرس لمجموعة من الدارسين .
- ٧ - يكون تقويم المكتسبات من اختصاص المدرس أو الهيئة التعليمية .

أما التعلم ذاتيا ، فلا يمكن أن يكون تعلماً تقليدياً إلا إذا فقد صفته النوعية . فأول ما يميزه هو أنه ليس تعليماً وإنما هو تعلم ، يعني أن الطالب هو الذي يتولى فيه أمر تعليم نفسه وتتوفر له الشروط الآتية أو معظمها :

- ١ - الدارس هو الذي يحدد الأهداف ( وحده أو بمساعدة آخرين ) .
- ٢ - الدارس هو الذي يحدد المضمون . ولذلك فهو يختلف من دارس لآخر ( أحيانا يتم هذا بمساعدة الغير ) .
- ٣ - الدارس هو الذي يحدد مسار التعلم ، مثل تحديد الوقت والمفترة الزمنية والمكان .

- ٤ - غير مقيد بفصل دراسي تقليدي .
- ٥ - الدارس هو الذي يحدد الطريقة والوسائل الفنية المستعملة ( وحده أو بمساعدة آخرين ) .
- ٦ - الدارس هو الذي يقوم فيه بتقويم المكتسبات ( وحده أو بمساعدة آخرين ) .

ومن ذلك نخلص الى نتيجة هامة وهي أن التعلم ذاتيا نوع من التعليم المبرمج .

- ولكن ليس كل تعليم مبرمج تعلماً بالذاتية .
- وليس بالضرورة أن يكون كل تعلم ذاتيا تعلماً مبرمجاً .

## الباب السابع

### التعلم ذاتيا

في النصف الأول من القرن العشرين سادت أوروبا ، وبالذات دول الغرب الصناعية ، سياسة اقتصادية واجتماعية تقوم على زيادة التنمية ومضاعفة الانتاج ، بحيث أصبحت « قيمة » الانسان تقدر بمدى قدرته على الانتاج الميادي وبمقدار ما ينتج من « سلع » . وكانت النتيجة الطبيعية لهذه السياسة الانتاجية زيادة في الاستهلاك ومضاعفة في الخدمات الى درجة كبيرة من الكثافة والتخمة حجبت الرؤية بين الانسان والبيئة من ناحية ، وبين الانسان والانسان من ناحية أخرى .

ودون الدخول في التفاصيل ، كان رد الفعل أمام طغيان هذه المادية ظهور فلسفة جديدة لا تعتمد على التسابق والمنافسة الكمية على المستوى الانتاجي ، وتحقيق أكبر قدر من الرفاهية المادية ، وانما تتطلب الفلسفة الجديدة تحسين ظروف الحياة تحسينا يتجه نحو الكيف ويستهدف الرفع من « قيمة » الانسان لا المادة ، وترفض اعتبار الانسان أداة انتاج كما نستهدف زيادة التقدير والاحترام للفرد .

كانت مظاهر هذا التحول في النظرة الى الانسان متعددة<sup>(٢)</sup> ، ولعل أولها كان الاهتمام بدراسة البيئات المختلفة التي يعيش فيها الانسان ، وعلاقته بهذه البيئات استهدافا لتحسين هذه البيئات من ناحية ، والارتقاء بظروف الحياة البشرية فيها من ناحية أخرى . وتعرف هذه الدراسات باسم « علم البيئة » : Ecology

ويدخل في إطار هذا الاتجاه أيضا الاهتمام المتزايد بتربية الراشدين وتعليمهم ، لذا لهم من مكانة هامة في السلم الاجتماعي ، وما يمثلونه من حجم ضخم داخل هيكل المجتمع<sup>(٣)</sup> .

ومن ناحية أخرى ، فقد كان للضرورات الحضارية والثقافية العصرية ، والاتجاه نحو التحرر من قيود المدرسة ، ومن النظم واللوائح تأثير كبير في بلورة الأفكار الخاصة بالتعليم ، وبذلك التقى هذان التياران : تيسار الاهتمام بالراشدين وتربيتهم ، والتيار الخاص بالتحرر من قيود الدراسة الشكلية — ليثمرا ظهور أنواع جديدة من التعليم والتعلم تختلف عن الأنماط التقليدية ، ولعل أهمها جميعا التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا .

« لقد أصبحت تربية الراشدين وسيلة لتحرير الإنسان ، ووسيلة لتغيير البيئة التي يعيش فيها . وبعد النظرة التي كانت تعتبر الفرد منتوجا من منتوجات المجتمع ، ظهرت نظرة جديدة تعتبر الإنسان ( منتجا ) للمجتمع »<sup>(٤)</sup> .

ومثل هذا الاتجاه لا يمكن أن يتحقق الا بتغيير جذري في هيكل تربية الراشدين ، وبالذات ، بتعديل في مكانة الراشد وفي الدور الذي يضطلع به في هذا الهيكل . وبذلك نشأ — وقوى — مفهوم « الذاتية » ، أو « الاستقلالية » .

وكان من بين المبادئ الثلاثة الرئيسية للتربية المستمرة التي حددتها لجنة التربية الدائمة المشكلة عام ١٩٧٢ م والمنبثقة عن مجلس التعاون الثقافي التابع للمجلس الأوربي<sup>(٥)</sup> « تهيئة الفرصة لممارسة المسؤولية وتنمية الشعور بتحمل المسؤولية والروح الاستقلالية » .

وقد حاول العديد من الدول الأوربية تطبيق هذا المبدأ التربوي ، اما بإنشاء هيكل تعليمية جديدة من وحي التجربة ، واما بتطوير بعض الهياكل

الموجودة فعلا • ولكن الذى حدث — كما كان متوقعا ، وبسبب الفارق الكبير بين التعليم الموجه ( التقليدى ) والتعلم ذاتيا — لم تستطع أى من هذه التجارب أن تفى ، بشكل مقنع ، بهذا المبدأ الجديد الذى استحدثته تربية الراشدين • غير أن الحاجة ما تزال قائمة ، والتجارب والأبحاث ما تزال مستمرة ، وبالذات ، على مستوى بعض القطاعات المحدودة فى مجال تربية الراشدين ، ومن بين هذه القطاعات قطاع تعليم اللغات •

وعلى ذلك ، فدراستنا هذه تجرى داخل هذا السياق التربوى الشامل الذى أجملناه فى السطور السابقة ، نتيجة للمبادئ التى تقوم عليها تربية الراشدين خلال السنوات الأخيرة •

والهدف من هذه الدراسة هو تقديم وصف نظرى وعملى لمفهوم الذاتية أو الاستقلالية فى مجال تعلم الراشدين للغات • وذلك ، وبشكل خاص ، بعرض المقصود من التعلم بالنسبة لكل من : المتعلمين ، والتعليم ، والمعلمين • ثم التعريف بالهيكل التعليمية التى نشأت أو يمكن أن تنشأ لوضع مثل هذا النوع من التعلم موضع التنفيذ •



## الفصل الأول

# الذاتية

ان تباين المفاهيم والاستعمالات التي تدور حول عبارة « الذاتية » وتضارب هذه المفاهيم والاستعمالات حتى في الأوساط الخاصة بتربية الراشدين ، ابتداء من الراشدين أنفسهم ومرورا بالمعلمين والمخططين والباحثين ، بل والقائمين على تأهيل الراشدين ، هذا التباين أو التضارب بالاضافة الى تعدد المفاهيم التي تتصل من قريب أو بعيد بهذه التسمية يهيب بنا أن نبدأ بتحديد المقصود هنا بالذاتية :

يعرف بعضهم<sup>(١)</sup> الذاتية بأنها : « قدرة الفرد على أن يتولى بنفسه مسئولية شئونه الخاصة » . وفي مجال تعلم اللغات ، فان الذاتية ، طبقا لهذا التعريف ، تصبح قدرة الفرد على أن يتولى بنفسه مسئولية تعليم نفسه . وهذه الذاتية ليست غريزية عند الانسان ، بل هي قدرة مكتسبة اما بطريقة « طبيعة » واما ( وهذه أكثر الحالات شيوعا ) بواسطة نظام معين للتعلم ، أي بواسطة تعلم منهجي منظم .

الموضوع اذن يتعلق بقدرة معينة على عمل شيء معين ، وليس بسلوك معين أو طريقة معينة في التصرف . فالاستقلالية أو الذاتية هي اذن لفظ يعبر عن الكفاءة الكافية ، اذا جاز هذا التعبير ، لسلوك في موقف معين ، هو هنا التعلم ، لا عن مجرد السلوك الفعلي نفسه في هذا الموقف .

والتعلم المستقل أو الذاتى هو القادر على أن يتولى بنفسه تعليم نفسه لا أكثر من ذلك ، أما جميع القرارات المادية التى يتخذها المتعلم بخصوص هذا التعلم فيمكن أن تكون لها علاقة بهذه القدرة التى يتستع بها ، غير أنها يجب أن تكون متميزة عنها •

وتولى الفرد أمر تعليم نفسه هو تحمله وقبوله لمسئولية جميع القرارات التى تتعلق بهذا التعلم من جميع جوانبه وهى :

- ١ - تحديد الأهداف •
- ٢ - تحديد المحتويات والتقدم •
- ٣ - اختيار الطرق والوسائل الفنية المستعملة •
- ٤ - التحكم فى مسار التحصيل ( السرعة/ الوقت/ المكان ... الخ ) •
- ٥ - تقويم ما يتم انجازه من التحصيل •

المتعلم الذاتى اذن قادر على أن يتخذ جميع تلك القرارات التى تتعلق بالتعلم الذى يريده لنفسه •

والتعلم الذى يتولاه المتعلم على هذا النحو هو تعلم موجه توجبها ذاتيا ، أو هو تعلم بالذاتية • والذاتية لا يمكن أن تنطبق الا على الفرد لا على الاجراء • أى أن المتعلم هو الذى يوصف بالاستقلالية أو الذاتية وليس التعلم نفسه ، فلا نقول « تعلم ذاتى » وإنما نقول « متعلم ذاتى » أو « تعلم بالذاتية » •

والقيام بهذا النوع من التعلم يمكن أن يتم بمساعدة أو دون مساعدة من المعلم • كما يمكن أن يتم بالاستعانة أو دون الاستعانة بالمواد التعليمية ( كتب - اسطوانات - شرائط ... الخ ) ، وبذلك يمكن أن نميز بين المتعلم الذاتى بالاستعانة/والتعلم الذاتى المحض •

وهنا يجب أن نشير الى حقيقة هامة وهى أنه اذا كان التعلم الموجه ذاتيا يستلزم بالضرورة متعلما ذاتيا ، فان المتعلم الذاتى لا يتضمن بالضرورة تعلما موجه ذاتيا • وبطريقة أخرى ، فان المتعلم يمكن أن يتمتع بالقدرة على أن يتولى تعليم نفسه بنفسه دون أن يستعمل هذه القدرة بالكامل حينما يقرر التعلم • وبذلك فهناك درجات عديدة للتعلم الموجه ذاتيا تبعا لاختلاف درجات الذاتية ، أو تبعا لاختلاف درجات استعمال هذه الذاتية •

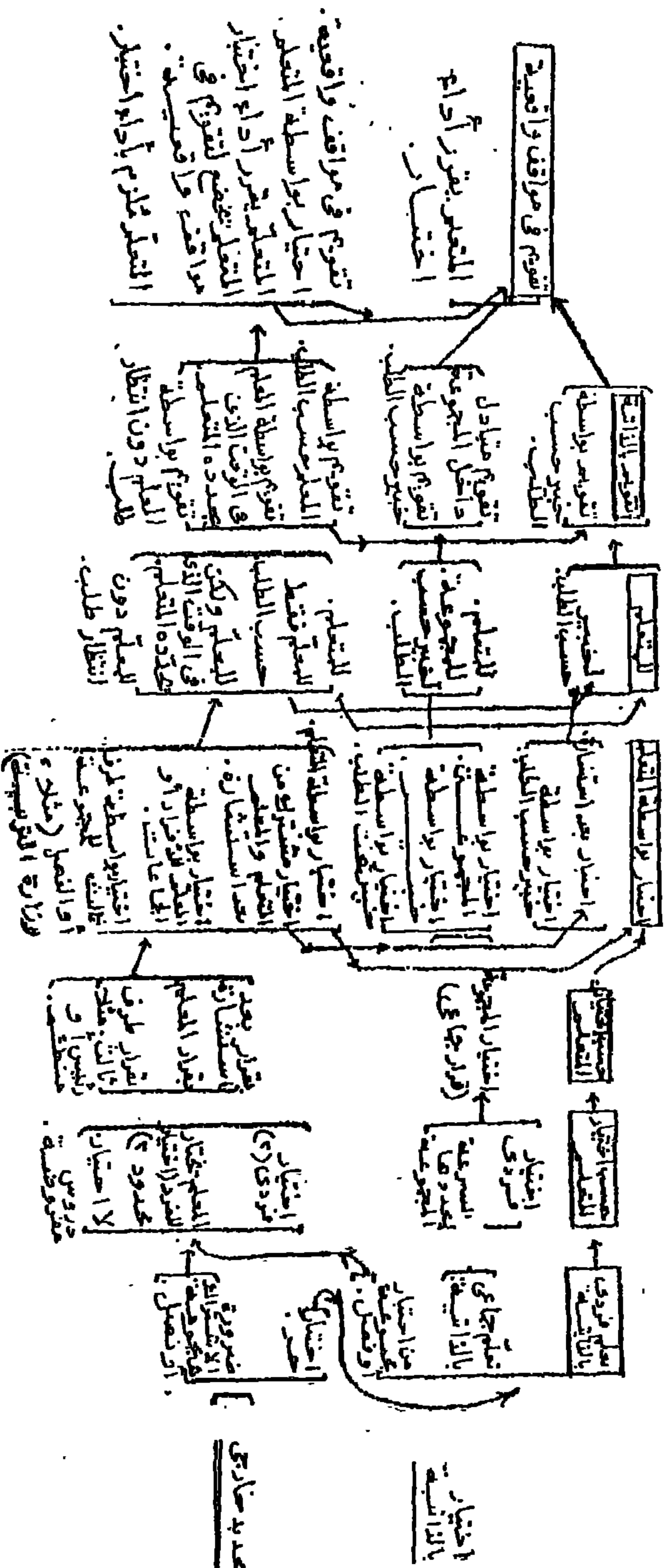
اذن فالمتعلم يمكن أن يوصف بالذاتية الكاملة أو الذاتية الجزئية • ويوضح ذلك بالتفصيل اللوحة البيانية التى وضعها ديكينسون (٧) •

وقد حان الآن ، وقبل أن نتقدم فى هذه الدراسة ، أن نقوم ببعض التوضيحات الهامة التى لم نحاول أن نقدمها فى البداية وقبل أوانها • أول هذه التوضيحات تتعلق بأشكال عديدة من التعلم ظهرت منذ أوائل الخمسينيات مثل التعليم من بعيد (٨) • والتعليم المبرمج ، وكلها تشترك فى صفة واحدة وهى عدم وجود المعلم • وقد توهم البعض أن مثل هذا التعليم هو المقصود بالتعلم ذاتيا • ولكننا اذا أمعنا النظر ، وجدنا أن مثل هذه الأنواع من التعليم تتيح للمتعلم ، على أكثر تقدير ، وفى أفضل الحالات ، أن يتولى بنفسه تحديد مسار التعلم ( السرعة/ والوقت/ والمكان ) وهو أساس واحد من أسس التعلم الذاتى الخمسة ، أما الأسس الأخرى ( الأهداف والمحتويات والطرق والتقويم ) فيتم تحديدها بواسطة جهة أخرى غير المتعلم ، دون أن يتاح له فرصة التدخل فيها • وبذلك يتقصر ويتضاءل حجم المسؤولية التى يتحملها المتعلم ، مما يجعل درجة الذاتية لا تكفى اكى نصف المتعلم فى مثل هذه الحالات بالاستقلالية أو الذاتية •

وبصفة عامة ، فان الوجود المادى للمعلم ليس معيارا جيدا للحكم على درجة الذاتية فى التعلم ، فسواء كان المعلم موجودا أم غير موجود ،

• • • مخرج القديس درجانت القوي بالذاتية والتفاني في خطط من التعليم المزدى

## اختيار القرار



خلال مسار المتعلم ، فان دور المتعلم ، قبل أى شيء آخر ، هو العامل الحاسم فى ذاتية المتعلم .

أما التوضيح الثانى الذى نريد ان نقدمه قبل السير قدما فى هذه الدراسة ، فهو يتعلق بالتمييز بين مفاهيم التعلم الموجه ذاتيا والتعليم الفردى أو الانفرادى أو المنفرد<sup>(٩)</sup> .

ان عبارات التعليم الانفرادى أو انفرادية التعليم أو انفرادية التعلم تتضمن أنواعا كثيرة من التطبيقات . وفى ذلك يقول ديكنسون : « لخصه جري استعمال لفظ الانفرادية فى وصف برامج تبدأ من المقررات التقليدية المفروضة التى تكملها مساعدة من قبل فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد ، حتى دورات الدراسة عن طريق المراسلة حيث يجرى العمل بطريقة مستقلة تمام الاستقلال » . والعامل المشترك بين هذه التطبيقات جميعا هو الرغبة فى زيادة درجة تكيف أو ملائمة التعليم مع المتعلم . ومع أن هذه الانفرادية جاءت نتيجة تيار مختلف عن تيار الذاتية ، يقوم جزئيا على منجزات علم النفس الفردى الذى ظهر مع مطلع هذا القرن ، وهو تيار يخرج عن نطاق التربية ، فان هذه الانفرادية تشترك مع الذاتية التى تهتم هنا فى أنها تأخذ فى الاعتبار الصفات النوعية لكل متعلم<sup>(١٠)</sup> . ولكن التشابه ينتهى عند هذا الحد . لأن الموقف التربوى الذى تعبث عنه الانفرادية وتصورها للعلم وتعلم العلم ، ذلك التصور الذى هو دعائمها ، ثم ، وبالأذات ، الدور ترشمه للمتعلم ، كل ذلك يجعل من هذه الانفرادية أسلوبا يختلف كثيرا ، ان لم يكن تماما ، عن الأسلوب الذى يفضى الى الذاتية فى التعلم .

يقول تريم ج . م . : « ان الرغبة فى زيادة دور المتعلم فى عملية التكوين أو الإعداد ساعدت على تنمية الانفرادية من ناحية والذاتية من ناحية أخرى . ومن الضروري التمييز بين هذين المفهومين المرتبطين ارتباطا وثيقا والمختلفين .

في ذات الوقت . ذلك لأن الانفرادية يمكن أن تتحقق في إطار الاستبداد الكامل»<sup>(٨)</sup> . والواقع أن الانفرادية ما تزال في أذهان معظم مؤسسيها تمثل « طريقة في التعليم » لا التعلم ، وتستهدف بلورة وتنفيذ الإجراءات الخاصة بالتعليم لا تلك الخاصة بالتعلم . وبصفة عامة ، فإن درجة أخذ المتعلم في الاعتبار ليست معيارا للحكم على درجة الذاتية في التعلم : ذلك لأن الانفرادية التي تأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم ومستواه وما يناسبه من طرق ، لا تخرج المتعلم عن دائرة الموقف التقليدي ، موقف التابع ، ولا تسمح له بالتحكم في عملية التعلم .

وعلى ذلك ، فإن جميع أشكال الانفرادية التي سبق ذكرها لا تمس من قريب أو بعيد تلك العلاقة التقليدية القديمة (معلم/طالب) حيث يتجرع الطالب بطريقة سلبية العلوم التي تقدم اليه مباشرة أو عن طريق آلة تتمثل في المدرس الخبير . صحيح أن المدرس يأخذ في الاعتبار المشكلات الفردية ، لكنه هو الذي يحدد الأسلوب الذي يجب أن يعامل به مختلف الأفراد»<sup>(٩)</sup> .

### التعلم الموجه ذاتيا ومبدأ المشاركة :

في الربع الأخير من القرن العشرين ظهر في ميدان التربية تيار يعرف بالمشاركة في اتخاذ القرارات ، وقد تفرع هذا التيار عن تيارين سابقين هما : تيار إعادة تكوين الشخصية<sup>(١٠)</sup> ، وتيار تحمل المسؤولية .

وتعتمد المشاركة في اتخاذ القرارات ، سواء في المجال الاجتماعي السياسي أو في مجال التربية ، على مبدأ تقسيم السلطة بين الذين يشكلون القاعدة والذين يشكلون القمة ، وذلك في أي هيكل يتولى اتخاذ القرارات . ومثل هذا التقسيم يمكن أن يتم على نحوين : أما بتقسيم مجالات القرارات على الفئتين السابقتين ، وبالتالي تتفرد كل فئة بالكامل باتخاذ القرارات التي تتصل بالمجال

الذى أسند إليها عند التقسيم • واما أن يتم ذلك بتقسيم مهمة اتخاذ القرارات بالتناسب بين أفراد الفئتين ( القاعدة والقمة ) وذلك فى كل مجال من المجالات • وبذلك تشترك الفئتان فى اتخاذ جميع القرارات •

وبالنسبة لقطاع التعلم ، نجد هذين النوعين من المشاركة • ومع ذلك فإن تطبيق النوع الأول الذى قد يؤدى الى تعلم جزئى بالذاتية ، لم يغير من هيكل السلطة • فما يزال المعلم يحتفظ لنفسه بأهم مجالات اتخاذ القرارات مثل تحديد الأهداف والتقويم • أما فيما يتعلق بتطبيقات النوع الثانى ، فقد عجزت عن ايجاد ذاتية حقيقية فى التعلم ، اذ أنه فى أفضل الحالات ، لا يكون اشتراك كل من المعلم والمتعلم فى مهمة اتخاذ القرارات فى ذات الوقت ، سوى مشاركة فى المسئولية فى الظاهر النظرى فقط ، دون الواقع الحقيقى ، اذ أن الهيكل التنظيمى الذى يتم فى إطاره اتخاذ القرارات يبقى على حاله دون تغيير • أما فى أسوأ الحالات فلا تكون مشاركة المتعلم الا مشاركة ظاهرية ( بل يؤدى وجودها الى دعم واستمرار الوضع التقليدى ) حيث يظن المعلم متحكماً بالكامل فى عملية التعلم •



## الفصل الثاني

# الذاتية والتعلم الموجب ذاتياً في مجال تعلم اللغات

سبق أن ذكرنا أن التوجيه الذاتي الكامل يقتضي تدخل المتعلم على المستويات الآتية :

- تحديد الأهداف •
- تحديد المحتويات والتقيد •
- اختيار الطرق والوسائل الفنية •
- التحكم في مسار التحصيل •
- تقويم التحصيل •

وأول ما يجب أن نلاحظه هو أن هذا التقسيم لا يعني أن اتخاذ القرار بشأن أحد هذه المستويات يمكن أن يتم بمنأى عن القرارات المتصلة ببقية المستويات •

أولاً — تحديد الأهداف :

١ — في الحالات التقليدية ، أي في حالات التعليم الموجه ، فإن تحديد أهداف التعلم يقوم به المعلم أو المؤسسة التعليمية •

وهذا التصديد يتم انطلاقا من :

( أ ) تحليل المجال الذي يدور فيه التعلم : أى تحليل الرمز<sup>(١٤)</sup> اللغوى  
في حالة تعليم الكفاءة اللغوية<sup>(١٥)</sup> . وتحليل الاتصال الشفوى في  
حالة تعليم كفاءة الاتصال<sup>(١٦)</sup> .

( ب ) وفي حالة اشتغال الهدف على بعد ثقافى ، يكون تحديد الأهداف  
انطلاقا من تحليل موضوعى لحضارة بلد اللغة الهدف<sup>(١٧)</sup> ،  
( الحضارة بمعناها الواسع ) .

( ج ) وأخيرا ، إذا أخذنا المتعلم في الاعتبار ، يكون التحليل انطلاقا من  
حاجات المتعلم وخواصه<sup>(١٨)</sup> .

ومن الطبيعى أن المؤسسة التعليمية والمعلم هما اللذان يحددان هذه  
الأهداف ، اعتمادا على ما يعتقد أنه يمثل المعلومات الضرورية التى ينبغى  
أن يحصلها المتعلم ، قياسا على الناطقين باللغة من أهلها<sup>(١٨)</sup> .

بعد أن تتحدد الأهداف على هذا النحو تظل كذلك بشكل نهائى .  
خلال الفترة الزمنية المخصصة للتعلم ( سنة - فصل دراسى - دورة مكثفة  
... الخ ) .

لكن الحكمة أنها تفرض على مجموع المعلمين

وعند الضرورة ، تفرع الى أهداف مرحلية أو وسيطة . أما لى يؤخذ  
في الاعتبار هيكل التعليم ( أهداف لكل سنة دراسية في حالة المواد الموزعة  
على أكثر من سنة دراسية ) وأما ليؤخذ في الاعتبار مستويات المتعلمين عند  
التحاقهم ، وأما للتبسيط معا .

## ٢ - في حالات التعلم ذاتيا :

المتعلم نفسه هو الذى يحدد أهدافه ، وأهم ما ينتج عن ذلك هو تدخل البعد الشخصى النوعى للتعلم<sup>(١٩)</sup> ، فيتم تحديد الأهداف بناء على التحليل الذى يعتمد على المعايير الشخصية للتعلم والسلوك النهائى المطلوب اكتسابه .

وفيما يتعلق بكفاءة الاتصال ، لا يضع المتعلم هدفا لذلك ، السلوك الكلامى للافتراض المجرد المسمى « الناطق باللغة » ، وإنما السلوك الذى يتصوره لنفسه فى مواقف الاتصال التى سيتعرض لها ، ومن ثم سيكون سلوكا اندماجيا ( أى غير منفصل عن نفسه ولا عن الموقف ) ويمكن توصيفه على النحو التالى :

— ينبغى أن أكون قادرا على عمل كذا ، حينما أخطب فلانا فى الموقف الفلانى .  
— إذا فعل فلان معى كذا ، ينبغى أن أتصرف بحيث ....

— ينبغى أن أكون قادرا على تحقيق ذلك بطريقة ( حارة/متحفظة/مضحكة/جادة/رسمية/غير رسمية/سريعة/عادية/بنطق سليم/لا يهم النطق بشرط أن يفهمنى ... الخ ) .

أذن ، شخصية المتعلم لن تظهر على مستوى اختيار مجالات الاتصال وحسب ، ولكن ( وهذا هو الاختلاف الكبير بين تحديد الأهداف بواسطة المعلم أو المؤسسة التعليمية وبين تحديدها بواسطة المتعلم نفسه ) على مستوى الكيفية أو الطريقة أو الأسلوب الذى تتم به هذه الاتصالات . إذا أن المتعلم الذى يتخيل نفسه فى موقف اتصال ، فإن شعوره نحو المفاهيم الآخر ( المخاطب ) وفكرته عن نفسه والتزامه الشخصى ، بكل هذه المفاهيم يتضمنها السلوك الكلامى تمثلا جزءا لا يتجزأ من عملية الاتصال . إن المتعلم

هنا لا يريد أن يكتسب اللغة ، وإنما يريد أن يتعلم لغة شخصية<sup>(٢٠)</sup> تتفق وتتكافئ المفاهيم التي ذكرناها وتلبي تلك الرغبات .

ومن ناحية أخرى ، وفيما يتعلق بحجم المكتسبات التي يحددها المتعلم لنفسه لتحقيق كل هدف من أهدافه ، فإن المعيار الشخصي يتدخل في كل مرة . فهو الذي يحدد ما الضروري وما الثانوي ، وما العقيم ، مع فارق شائع بين حجمها عند الشخص المتساهل إلى أبعد الحدود وبين حجمها عند الشخص المتشدد الذي ينشد الكمال .

ومن الجدير بالذكر في مجال التعلم ذاتيا ، أن أهداف التعلم وأحجام المكتسبات لا تتحدد بالضرورة بشكل نهائي . فقد يعود الشخص إلى فحصها وتعديلها خلال التعلم .

هذه التعديلات المحتملة ، سواء كانت جزئية أم شاملة ، يمكن أن تأتي نتيجة لعوامل متعددة ، وهذه العوامل تنقسم إلى نوعين :

١ - تغيرات تطرأ على الحالة الخارجية التي تشكل بيئة التعلم :

#### ( أ ) الحالة الوظيفية :

حينما يكون الحافز للتعلم حافزا وظيفيا ، فإن أي تغير في الحاجة اللغوية المرتبطة بالوظيفة يؤدي إلى تغير في الهدف ( كأن يحدث مثلا تطور في وظيفة الاتصال باللغة الأجنبية في إطار النشاط الذي يقوم به الفرد ، أو تطور في النشاط كله ) .

#### ( ب ) الحالة الاجتماعية :

حينما يكون الحافز للتعلم حافزا اجتماعيا ، فإن بعض التغيرات في هذا المجال تؤدي إلى تغير في الهدف ( مثلا : إذا كان الاتصال المطلوب تحقيقه

ينحصر في دائرة معرفية معينة ، أو أضيف اليه عناصر جديدة تتحدث  
لهجة معينة ، ... الخ ) •

### (ج) الحالة المادية :

أي تغيرات من أي نوع يمكن أن تؤدي إلى تغيير في الهدف ( مثلا :  
الانتقال الى منطلقة أخرى يسهل فيها استقبال البث التليفزيونى الخارجى  
... الخ ) •

### ٢ - تغيرات تطرأ على الحالة الداخلية للمتعلم :

مع تطور مستوى المتعلم في اللغة الهدف يمكن أن يغير الأهداف  
الأولى التي وضعها لنفسه ، فمثلا : بعض الأهداف التي كانت صعبة المنال  
تصبح ممكنة التحقيق أو العكس • أو تظهر أهداف أخرى في ضوء  
المكتسبات التي تحققت •

وأخيرا ، هناك الاحتمال القائم دائما وهو : أن يغير المتعلم رأيه في  
أي وقت •

نخلص من ذلك الى أن الذاتية في التعلم تؤدي ، على مستوى تحديد  
الأهداف ، الى اختلافات كبيرة بالقياس الى التحديد الخارجى الذى يقوم  
به المعلم أو المؤسسة التعليمية في حالة التعلم الموجه أو التقليدى •  
وباختصار ، فان الأهداف التي تكون واحدة بالنسبة للجميع في حالة  
التعليم التقليدى ، تتحول الى اتجاهات متنوعة تتحدد تبعا لكل فرد ، ومن  
أجل كل فرد ، طبقا لحاجاته الشخصية وخواطره الذاتية • وهذه الاتجاهات  
تصبح خاضعة للتبديل والتحويل بواسطة المتعلم وفي أي وقت •

أذن ، فالذاتية في التعلم هي القدرة على القيام بتحديد الأهداف  
على النحو السابق •

## ثانيا - تحديد المحتويات والتدرج :

تمثل المحتويات والتدرج المادة أو المواد التعليمية وتبويبها ( توزيعها على مراحل ) بما يتيح تحقيق الأهداف . كما ان تعريفها مرتبط بتعريف الأهداف ارتباطا وثيقا ، بل في بعض الأحيان يتم تعريف هذه بطلبك أو العكس .

ومعروف أنه في التعليم الموجه ( التقليدي ) يتم تحديد المحتويات والتدرج بواسطة المعلمين « أهل العلم » .

ويتم تحديد المحتويات في شكل مفردات وقواعد وأصوات ، فيالنسبة للمفردات يعتمد الاختيار عادة على قوائم الشيوع التي تضاف اليها فيما بعد « المفردات التخصصية » .

وفيما يتعلق بالقواعد ، تتبع نفس الطريقة تقريبا : التراكيب الأساسية وأحيانا التراكيب المميزة ( البعد الأسلوبى ) .

أما بالنسبة للأصوات ، فنطاق الاختيار يكون محصورا في المقرر : نطق الأصوات ، والقتنيم ، والايقاع .

وبصفة عامة يكون المدخل كليا ، أي أنه يعالج المحتويات باعتبارها ضرورة لفهم كما هي ضرورة للتعبير ، بل وأحيانا لتعلم الجوانب الشفوية والجوانب التحريرية .

أما بالنسبة للتقدم ، فهو يعتمد في ذات الوقت على درجة « مردود » العناصر مجتمعة ، مقدرا بدرجة الشيوع ودرجة الصعوبة .

وكما سبق أن أوضحنا ، في حالة المتعلم الذاتي يقوم المتعلم ، عادة ، بتحديد المحتويات ، أولا ، بطريقة محدودة من ناحية ، بحيث لا يضم

المقرر إلا العناصر الشفوية الضرورية لتحقيق وظائف الاتصال المطلوبة ( انظر الأهداف ) • ثانيا ، بطريقة واسعة من ناحية أخرى ، حينما يتطلب تحقيق الجانب الشخصي للاتصال إضافة بعض العناصر الشفوية أو غير الشفوية •

وأحدى الصفتين الأساسيتين لتحديد المحتويات بواسطة المتعلم هي أن الأسبقية تكون للمحتوى الموضوعي ( الخاص بالموضوعات ) للاتصال المطلوب • فالمتعلم يريد قبل كل شيء أن يوصف ( يفهم ويعبر عن ) معاني معينة ، لذلك فإن اختيار الأشكال لا يتم إلا في مرحلة لاحقة تبعا للمعاني ، وبذلك فالمحتويات على المستوى اللفظي والنحوي والصوتي لا تتحدد إلا في مرحلة ثانية ، باختصار • يقوم المتعلم بتحديد ذلك بعدد من التساؤلات عن النحو التالي :

- ما الأفكار التي أريد أن أفهمها ؟ وما الأفكار التي أريد أن أعبر عنها ؟
- ما الألفاظ والتراكيب والقواعد والأصوات التي أريد أن أستوعبها لكي أفهم الأفكار الأولى وأعبر عن الثانية ؟ •

أما فيما يتعلق باختيار المعيار ، فيتم بطريقة أكثر مرونة وأكثر ملاءمة ، تبعا لمواقف الاتصال ( التي يحددها المخاطبون وتبعا للمحتوى الموضوعي ) وأساليب الاتصال المطلوب ( فهم / أو تعبير ) •

وغنى عن البيان أن المحتويات الموضوعية تتحدد تبعا للاختيار الشخصي وليس تبعا لاختيار الأغلبية في الفصل أو تبعا لاختيار المعلم ( في التعليم التقليدي ) •

أما البصفة الثانية لتحديد المحتويات بواسطة المتعلم ، فهي أن هذه المحتويات لا تأتي من الخارج ، ولكنها ، بشكل ما ، من صنع المتعلم نفسه ،

الذي يكشف هذه المحتويات خلال ملاحظته وتحليله للمواد التي تتوفر لديه : من نصوص مكتوبة ، وسجلات صوتية ، وشرائط فيديو ، وأفلام ثابتة ومتحركة ، وقواميس ، وكتب قواعد ، ، الخ . وطبيعى أن يكون بين هذه المواد وثائق تعليمية وأخرى تسجيلية حقيقية وثالثة لبعض الناطقين باللغة الهدف .

أما فيما يتعلق بالتقدم ، فهو يتحدد ، ليس تبعاً للمحتوى اللغوى ولكن تبعاً للأسبقيات الاتصالية والموضوعية التي حشدتها المتعلم نفسه . وفى العادة يكون هذا التقدم سريعاً . فغالباً ما يكون المتعلم الزائده مضطراً الى توزيع المكتسبات المطلوب تحصيلها على فترة زمنية قصيرة نسبياً .

والخلاصة أنه بالنسبة لتحديد المحتويات ، فإن أهم ما يميز مسار المتعلم ذاتياً يكمن ، من ناحية ، فى المفهوم الجديد للمعرفة المطلوب تحصيلها والتي يفترضها هذا التحديد ، ومن ناحية أخرى ، فى العلاقة الجديدة بين المتعلم والمعرفة ( وسنعود الى ذلك فى الفصل الثالث ) يؤدى ذلك الى تقسيم المعلومات الى معلومات هامة ، وأخرى ثانوية فى كل مرحلة من مراحل التعلم ، الأمر الذى يختلف عن التقسيم التقليدى .

كذلك فيما يتعلق بتحديد التقدم ، فإن مسار التعلم ذاتياً يؤدى الى غزارة فى أنواع التقدم « الصارم » الذى يتحدد بناء على قوائم حصر لغوية عملت بطريقة « علمية » حيث يكون للمردود الفورى المباشر الأسبقية على المردود بعيد المدى .

اذن ، المتعلم الذاتى هو الذى يكون قادراً على تحديد المحتويات والتقدم خلال التعلم .

### ثالثاً - اختيار الطرق والوسائل الفنية :

دون أن نعود الى الأساليب المختلفة في اختيار الطرق والوسائل الفنية في التعلم الموجه ، يكفي أن نتذكر فقط أن الاختيار يتغير تبعاً لحجم الثقة التي تتمتع بها هذه النظرية أو تلك من نظريات التعلم ، وتبعاً للاهتمام الذي نوليها لهذه الوسيلة أو تلك من الوسائل الفنية ، وكذلك تبعاً للثقة التي تتمتع بها هذه الطريقة من طرق التدريس أو تلك ( والتي تصل في بعض الأحيان الى درجة الغضب ) وأخيراً ، تبعاً للدروس المستفادة من الخبرة والتجربة .

أما في حالة التعلم ذاتياً ، فالمتعلم هو الذي يقوم بتحديد الطرق والوسائل الفنية .

وهو لا يقوم بهذا التحديد مسبقاً ، قبل أن يبدأ التعلم ، وإنما يحدث ذلك عند البداية ، ثم أثناء متابعة التعلم . وهو يقوم بذلك عن طريق المحاولة والخطأ . فهو من خلال تجريب الطرق والوسائل التي اختارها ، ثم من خلال تقويمها ، يحدد الطرق والوسائل التي تلائم حالته الشخصية .

وهذه الطريقة القائمة على التجربة لا تؤدي بشكل عام ، كما يعتقد البعض ، الى ضياع الوقت المخصص للتعلم ، فالوقت الذي ينفقه المتعلم في التجريب في بداية التعلم ، سرعان ما تعوضه السرعة في التعلم ، فيما بعد ، وهذا من ناحية . ومن ناحية أخرى ، فإن حجم التجارب والأخطاء لن يكون كبيراً جداً ، فلا شيء يمنع المتعلم من التفكير في اختيار أنسب الطرق والوسائل التي تلائمه .

وتشتمل الطرق والوسائل الفنية التي يختار منها المتعلم على الآتي :

١- الطرق والوسائل التي يعرفها لأنه سبق أن استعملها في تعلم سابق ( تعلم اللغات ) .

٢ - الطرق والوسائل التي يكتشفها عند متعلمين آخرين أو في الكتب .

٣ - الطرق والوسائل التي يصوغها ويبلورها بنفسه .

أما معايير الاختيار التي يستعملها فهي نوعان :

١ - معايير « فاعلية » بالنظر الى الأهداف المطلوب تحقيقها : فالطالب ، وقد عرف تماما الأهداف التي يريد تحقيقها ويقوم بتقويم التقدم الذي ينجزه خلال التعلم ، يمكنه أن يحدد بدقة كافية درجة فاعلية الطرق والوسائل الفنية التي يستعملها .

ومثل هذا التقويم يمكنه من الوصول الى الأسباب التي قد تؤدي الى رداءة المردود الخاص بطريقة معينة أو وسيلة فنية معينة ، ثم توجيه قراراته لخوض تجربة أخرى .

٢ - معايير « تلاؤمية » تتناسب مع القيود الخارجية والداخلية للمتعلم : فالطرق والوسائل الفنية يجب أن تلائم ، بقدر الامكان ، كل أنواع القيود المفروضة على المتعلم خلال التعلم ، كالقيود الخاصة بالمكان ، والزمان ، والقيود المادية ، ... الخ ، كما يجب أن تتكيف مع شخصية المتعلم كراشد ومدى ما يتمتع به من صفات كالثابرة والصبر .

والخلاصة أن قيام المتعلم بنفسه بتحديد الطرق والوسائل الفنية التي يستعملها في التعلم يحقق قدرا من النجاح يفوق ما يحققه اذا كان هذا التحديد من الخارج ( في حالة التعليم التقليدي ) ، وهذا أشبه ما يحدث ، بصفة عامة ، حينما يكون « المستهلك » هو « المنتج » نفسه .

اذن ، فالذاتية في التعلم هي القدرة على اختيار طرق التعلم ووسائله الفنية بالصورة السابقة .

#### رابعاً - التحكم في مسار التحصيل :

يتضمن مسار التحصيل أبعاده المكانية والزمانية : أين يتم ؟ وفي أى الأوقات ؟ وما معدل الساعات ؟ والسرعة ؟ ، والمعروف أن المتعلمين من الراشدين ، على عكس طلاب المدارس النظاميين ، يخضعون لقيود خاصة بالأزمنة والأمكنة .

كما أن هذه القيود تختلف من متعلم لآخر ، وفي مثل هذه الظروف فإن معدل سرعة المتعلم لا يكون واحدا بالنسبة للجميع . وكذلك السرعة في التحصيل . أضف الى ذلك الاختلافات البيئية في حجم الساعات الكلى . ومن ناحية أخرى ، فإن الحالة النفسية والذهنية عند الراشدين ، نظرا لالتزامهم بأعمالهم الوظيفية أو المهنية ، بالإضافة الى مشاغلهم الأسرية وهمومهم المختلفة ، هذه الحالة ليست ثابتة ، كما لا يمكن التنبؤ بها مسبقا ، ومن ثم فإن أفضل وقت للتعليم ، وكذلك فترة التعلم ، كلاهما يختلف من شخص لآخر .

ولعل مواجهة هذه الحالة تمثل أحد الأسباب التي جعلت التعلم يتجه نحو الانفرادية ، فمن خصائص التعليم من بعيد والتعليم المبرمج ، مثلا ، مساعدة المتعلم في التغلب على القيود المكانية والزمانية التي تفرضها عليه البيئة ، وكذلك مساعدته في التعلم في أفضل الأوقات التي تناسبه .

ومع كل ، فإن كل ذلك لا يتحقق دائما بصورة كاملة ، وبالذات حينما تكون بداية التعلم ونهايته واحدة بالنسبة للجميع ، وحينما تكون الاختبارات المرحلية والنهائية موحدة بالنسبة للجميع ، ... الخ .

والمتعلم الذاتي هو الذي يقوم بنفسه بتحديد وقت التعلم وطول الجلسات أو الحصص . وبذلك يستطيع أن يكيف معدل سرعته في التعلم مع

معدل سرعته في التحصيل • وحينما تفرض عليه من الخارج نهاية التعلم ،  
يمكنه في بعض الأحيان ، مواجهة هذه المشكلة عن طريق زيادة معدل سرعته  
في التعلم : أما بزيادة المدة المخصصة للتعلم ، وأما بزيادة فترات التعلم ذات  
المردود الأفضل •

#### خامسا - تقويم التحصيل :

يحسن في البداية أن نميز بين المعاني المختلفة التي قد تفهم من عبارة  
« تقويم التحصيل » :

أولا - يجب أن نميز بين التقويم والامتحان الصفي من أجل الحصول  
على شهادة •

يقول ( بروشير • ل / PROCHER. L ) : « يجب ألا نخلط  
بين وظائف إجراءات التقويم وبين وظائف إجراءات الحصول على شهادة •  
فمنح الشهادة لا بد له من تقويم ، وليس العكس صحيحا » (٢١) •

فالامتحان يعتمد على تقدير للمعلومات بغرض الحصول على « شهادة » ،  
وهو بذلك عملية تقدير خارج نطاق عملية التعليم ويخضع لقواعد اجتماعية لا يملك المتعلم أن يتخذ بشأنها أي قرار بصفتة متعلما • أما الحرية  
الوحيدة التي يتمتع بها في هذا الصدد فهي أن يوجه تعلمه نحو الحصول  
على شهادة أو لا •

وفي نظام التعلم ذاتيا ، يجب أن يكون المتعلم قادرا على الاختيار وهذا  
يعنى أن امتحان الشهادة لا يكون إجباريا •

وبالتسوية للتقويم بمعناه الصحيح ، يجب التمييز بين التقويم الخارجي  
والتقويم الداخلي •

فالتقويم الخارجى هو الذى يتم بموجبه ، فى نهاية التعلم ( حينما نفترض أن الهدف النهائى أو الأهداف المرحلية قيد تحقيق ) تقدير حصيلة المتعلم تبعاً لمعايير معينة تكون واحدة بالنسبة لجميع المتعلمين ، ويمكن بواسطتها الحكم على هذه الحصيلة بالنسبة لمحتوى التعلم من ناحية أو بالنسبة لحصيلة متعلمين آخرين .

يقول بروشير • ل / Procher. L. : « التقويم الخارجى ، بحكم طبيعته يركز على اللغة وعلى التقدم التعليمى العادى ، فهو يركز على مادة المتعلم ... ويهدف الى قياس نتيجة نهائية أو مرحلية » (١٦) .

أما المعايير المستعملة فى مثل هذا التقويم فتتحدد بطبيعة الحال بواسطة المعلم أو المؤسسة التعليمية .

وبذلك تكون مسئولية المتعلم فى التقويم الخارجى ضئيلة ولا تعدو أن تكون مسئولية سطحية • فكل ما يستطيع أن يفعله هو أن يطلع على اختبارات أو على أدوات للتقويم من صنع غيره ، ويقوم بحل هذه الاختبارات استعداداً للتقويم ، وهنا أيضاً ، فإن الحرية الوحيدة التى يمكن أن يتمتع بها ، تتمثل فى أن يخضع / أو لا يخضع لهذا التقويم .

أما التقويم الداخلى فهو الوحيد الذى يمثل جزءاً لا يتجزأ من التعلم ، على قسدم المساواة مع تحديد الأهداف والمحتويات ... الخ لأنه الوحيد الذى يكون داخلاً فى عملية التعلم أى من العناصر المكونة لهذه العملية . « ... جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ، بدونها لا يمكن تحقيق أى تعلم » (١٧) .

إن مثل هذا التقويم يمثل مرحلة من مراحل التعلم يقوم خلالها المتعلم بتقويم الحصيلة التى أنجزها بالنسبة للتى كان يهدف الى تحقيقها وذلك ، من ناحية ، لى يتأكد أن ثمة تحصيلاً قد تم انجازه — والحقيقة أن عملية

التعلم لا يتكتم الا اذا تم هذا التقويم الايجابى او السلبى — ومن ناحية أخرى ، لى يتمكن من توجيه تعلمه الملاحق •

فعلى عكس التقويم الخارجى الذى يهدف الى الحكم على المتعلم بالنسبة لكفاءة لغوية محددة بمحتويات معينة عليه اجادتها ، أو بالنسبة للمتعلمين الآخرين ، فان التقويم الداخلى يهدف الى تحديد درجة مطابقة نتيجة التحصيل بالهدف من التحصيل •

هذا التقويم الأساسى الذى ينصب على التعلم هو الذى يجب أن يقوم به المتعلم الذاتى • وهذه العملية هى التى تمثل تقويما ذاتيا حقيقيا •

وقبل أن ننتقل الى معايير التقويم نضيف أن الصنف الأساسى فى التقويم الذاتى ، كما هى الحال فى تحديد الأهداف الذى ترتبط به ارتباطا وثيقا ، هى أن هذا التقويم يتضمن البعد الشخصى النوعى للمتعلم<sup>(٢٤)</sup> •

أما فيما يتعلق بمعايير التقويم ، فالمتعلم هو الذى يختارها من بين سائر المعايير المحتملة ، انطلاقا من تحديده الشخصى لمكونات الحصيلة المنجزة وأهميتها النسبية • ومن بين هذه المكونات نجد الثروة اللغوية اللفظية والنحوية التقليدية • غير أن الدقة النصوية قد يصل مطلبها الاستيعاب الصوتى • كما أن اليسر أو السهولة فى الاستعمال ، وكذلك التنوع فى الأساليب يعتبران من أهم المكونات •

ومن ناحية أخرى ، فان هذا الاختيار لا يكون بالضرورة اختيارا نهائيا • فالمتعلم ، حياى كل حصيلة جديدة ، يمكنه أن يختار معايير أخرى — وقد يمزج بين المعايير — تكون أنسب لهدفه الجديد من التعلم وتأخذ فى الاعتبار مستواه من المعرفة •

وبالنسبة لحجم المكتسبات المطلوبة ، المفجرة منها أو غير المفجرة ، فإن المتعلم يحددها ، بالنسبة لكل معيار ، بناء على تصوره الشخصى للكفاءة المناسبة .

ومن ناحية أخرى ، فإن حجم هذه المكتسبات ، وقد تحدد بالنسبة لكل معيار ، لا يكون بالضرورة ثابتاً طوال عملية التعلم ، لأن تصور المتعلم يمكن أن يتغير من كفاءة لأخرى بناء على الهدف المطلوب والمستوى المعرفى الذى وحيل اليه .

وبذلك فإن التقويم الذاتى ، أى التقويم الداخلى ، والذى يقوم به المتعلم ، يشكل ، ربما أكثر مما يشكله تحديد الأهداف ، مرحلة جوهرية فى التعلم ذاتيا .

إن التعلم بالذاتية الذى لا يتضمن تقويماً ذاتياً للحصيلة لا يكون ناقصاً وجسب ، وإنما قد يتحول سريعاً إلى تعلم موجه بسبب التأثير الرجعى للتحكم الذى يمارسه حينئذ عامل التقويم الخارجى على تحديد الأهداف وتحديد المحتويات .

زيادة على هذا التقويم الذى ينصب على تقدير الحصيلة اللغوية والاتصالية ، هناك تقويم التعلم نفسه ، « أن المتعلم بوصفه متعلماً من الضرورى سنوء فى بداية التعلم أو فى نهائياته ، أن تكون لديه المعلومات التى تتعلق باستراتيجيات التعلم ووسائله الفنية » أو بمعنى آخر ، تتعلق بفاعلية التعلم وملاءمته فى ضوء المعايير والأهداف الشخصية للتعلم . هذه المعلومات تساعد المتعلم فى ادراك واستيعاب الأسلوب الذى يتعلم به ، كما تعينه على اتخاذ القرارات المتعلقة بمواصلة أنشطة التعلم أو تعديلها ، (٢٥) .

هذا التقويم الذاتى للتعلم ، كما هى الحالة بالنسبة للحصيلة ، يتم على أساس المعايير الشخصية ، كملاءمة الطرق والوسائل الفنية المستعملة للقيود

الخارجية ( الامكانيات المكانية والزمانية ، والامكانيات المادية ... الخ )  
والداخلية . ( القدرة الذهنية والجسمية ... الخ ) .

وبصفة عامة ، فهو يقود المتعلم الى تقويم قيامه بمهمة التعلم ، ابتداء  
من تحديد الأهداف والمحتويات حتى اختيار الطرق والوسائل الفنية والتحكم  
في مسار التعلم وتقويم الحصيله .

وفي نهاية هذا الجزء الذي خصصناه لاستعراض خصائص التعلم ذاتيا  
في مجال اللغات ، تعرض مشكلة هامة تتعلق بتداخل القرارات التي تتخذ على  
كل مستوى من مستويات التعلم ، وارتباطها بعضها ببعض ، فكما أسلفنا ، كل  
اختيار يجري متعلقا بكل مستوى من هذه المستويات لا ينفصل ولا ينتقل  
عن الاختيار المتعلق بغيره من المستويات الأخرى ، فإذا كان تحديد الأهداف  
وتقويم الحصيله مرتبطين برباط وثيق بحيث لا يمكن أن نتصور أحدهما دون  
الأخر ، فإن العلاقة بين تحديد الأهداف وتحديد المحتويات تبدو أقل  
قوة . صحيح أن تحديد الأهداف يوجه الى حد كبير اختيار المحتويات ،  
الا أنه لا يفرضه فرضا . أما فيما يتعلق بالعلاقة بين المحتويات من ناحية  
والوسائل الفنية من ناحية أخرى ، فإذا كانت قائمة انطلاقا من أن أى محتوى  
كان لا يمكن تحصيله بأية طرق ووسائل فنية كانت ، حيث أن لكل محتوى ما  
يلائمه من الطرق والوسائل ، فمن ناحية أخرى ، يجب ألا تتحدد المحتويات  
بواسطة الطرق حتى ان كان هذا فإنه قائم في مجال اللغات حتى اليوم . وأخيرا  
فإن التحكم في مسار التعلم يبدو ضعيف الارتباط بغيره من المستويات .

في مثل هذه الظروف ، ماذا نستخلص بالنسبة للدرجات المحتملة للتعلم  
ذاتيا ؟ وبمعنى أوضح ، هل يمكن أن نتصور تعلم ذاتيا جزئيا أو تكامليا يشترك  
فيه المتعلم مع المعلم والمؤسسة التعليمية ؟

من الناحيتين النظرية والعملية ، التحكم في مسار التعلم هو وحده الذى نستطيع أن نفضله عن بقية العناصر ، فهو اذن الذى يمثل المشاركة الوحيدة الممكنة فى المسئولية . وليس من قبيل المصادفة ان نجد ان هذا التحكم هو المستوى الوحيد الذى يتحقق فى أبعد أشكال التعليم/التعلم عن الأسلوب التقليدى ، حيث نجده فى التعليم المبرمج والتعلم من بعيد .

أما فيما يتعلق بالمستويات الأخرى من التعلم ، فمن المستحيل عمليا أن نعهد بمسئوليتها الى أفراد أو جهات مختلفة أو متعددة — كأن نعهد مثلا الى المعلم بالقيام بتحديد الأهداف والمحتويات ، ونعهد الى المدرس بالقيام بالتقويم واختيار الطرق والوسائل الفنية — ذلك أن اختلافات معايير التقدير عند الجهات المتعددة أو المختلفة يمكن أن تجر الى تنافر بين القرارات المتخذة على مختلف مستويات التعلم ، بل وإلى سيطرة من جانب قرارات الجهة التعليمية الدائمة ( المعلم ) على قرارات الجهة التعليمية العابرة ( المتعلم ) .

اذن ، فمن هذه الناحية ، ليس هناك درجات محتملة فى التعلم ذاتيا .

أما اذا جاز لنا أن نتحدث عن درجات فى ذاتية التعلم ، فذلك فقط على مستوى المساعدة التى يمكن أن يتلقاها المتعلم أثناء قيامه بمهمته . فالواقع أن المتعلم الذى لم يصبح ذاتيا بعد ، أو الذى لم يصبح كذلك بالكامل ، أو الذى ما يزال فى طريقه الى ذلك ، عليه ، كما رأينا ، أن يتولى كل ما يتعلق بتعليم نفسه بالكامل . غير أنه يستطيع أن يستفيد من المساعدة التى يقدمها له المعلم مثلا ، أو يجدها فى المواد التعليمية ( تعلم بالمساعدة ) . ومثل هذه المساعدة التى تتفاوت فى حجمها ( دون أن تتحول الى نقل المسئولية ) تؤدي بالطبع الى التقليل أو الحد من قيام المتعلم بنفسه بشئون تعلمه ذاتيا والتى مسبقا استعراضها . وهكذا يمكن ، من هذه الزاوية ، التحدث عن درجات مختلفة من اندائية تتحدد تبعا لنسبة القرارات التى تتخذ بالمساعدة أو دونها .

إن طبيعة التعلم ذاتيا ، ووظيفته ، تستلزمان كما رأينا ، إعادة تحديد  
لدور المتعلم ، كذلك تستلزمان إعادة تحديد لدور المعلم ، ودور التعليم .

وتفصيل ذلك كله ، يحتاج الى دراسة أخرى مستقلة . وهذا ما سنحاول  
أن نقوم به في الفصل الثالث من هذا البحث .

# الفصل الثالث

## مُتَلَزِمَاتُ التَّعَلُّمِ ذاتِيَا

أولا - الدور الجديد للمتعلّم :

في تحليله لشروط التوجيه الذاتى (٢٦) في التربية ، وهذا ينطبق أيضا على التعلّم ذاتيا في اللغات مع تغيير ما يلزم ، يؤكد جان هـ (٢٧) أن قيام المتعلّم بنفسه بفهمه التعلّم يتطلب تغييرين أساسيين في ملايسات التعلّم : تغييرا في تحديد المعرفة المطلوب اكتسابها ، وتغييرا في طبيعة العلاقات بين المتعلّم والمعرفة .

« ان التوجيه اذاتى فى التربية يستدعى تحولا فى العلاقة بين المتعلم « والمعرفة » القائمة ، ومن ناحية أخرى تحولا فى الطريقة التى تتبلور بها المعرفة ويتمو « (٢٨) » .

وفيما يتعلق بالمعرفة ، أو معرفة السلوك (٢٩) المطلوب اكتسابها ، اذا أمكن نظريا تحديدها بشكل كلى ، أى بالنظر الى مجموع المكتسيات التى يهتمل أن يضعها جميع المتعلمين كأهداف ، ودون التنبؤ باختيار كل متعلم على حدة ، واذا أمكن تحديدها بشكل موضوعى أى بواسطة طرف آخر غير المتعلم يقوم بتوصيف هذه المعرفة ، وذلك بتحليل لاستعمال أحد الفاظين باللغة لها ، فمع ذلك ، فانه لا يمكن تحديدها بالنسبة لتعلم بعينه . فالواقع كما رأينا ، أن كل متعلم يقوم بتحديد أهدافه ومحتوياته عن طريق الاختيار المعتمد على

المعايير الشخصية من بين جميع احتمالات الاتصال الممكنة التي تعرض له .  
وبذلك يحدد المعرفة أو معرفة السلوك التي يريد اكتسابها . ويتعبّر عن علم اللغة ، فإن كل متعلم يحدد بهذه الطريقة اللغة الشخصية (٢٠) التي يريد أن يتمكن منها ، وهذه اللغة الخاصة لا يمكن أن يكون لها وجود خارج نطاقه ، حتى إذا كانت العناصر التي تكونها تشكل جزءا من لغة يشترك فيها طائفة من الناس .

ولذلك ، فبدلاً من المعرفة الموضوعية العامة ، نجد أمامنا معارف شخصية وفردية .

ونتيجة لذلك ، فإن العلاقة ( المتعلم / المعرفة ) تتغير تماماً . فلم يعد المتعلم يواجه حقيقة « مستقلة » عنه لا يستطيع السيطرة عليها ولا يملك إلا أن يخضع لها ، وإنما أصبح أمام حقيقة هو الذي يصوغها ويسيطر عليها .

وهنا يجب أن نلاحظ أن هذه الصياغة لا تستلزم أن « ي اخترع » المتعلم لغة جديدة ، بل هو يحدد لغته الخاصة التي يريد أن يتعلمها اعتماداً على ملاحظة وتحليل المصادر الموجودة في شكل وثائق مختلفة وأفراد غارقين باللغة .

هذه الملاحظات الجديدة للتعلم تغير بدورها العلاقة ( المتعلم / التعلم ) . فموقف السلبية والتبعية الذي كان مفروضاً على المتعلم الذي لم يكن له سبيل إلى المعرفة إلا بواسطة تدخل المعلم / الخبير ، هذا الموقف لم يعد هناك ما يقرر استمراره . فالمتعلم ، وقد تخلص من حاجته إلى الوسيط ، وبعد أن أصبح المالك الحقيقي للمعرفة ، يجد نفسه بالتالي وقد تخلص من الحاجة إلى الوساطة نفسها ( وهي هنا التعليم ) : فلم يعد التعلم مهمة يقوم بها المعلم بالضرورة ، بل يمكن أن يقوم بها المتعلم .

هذا القيام بمهمة التعلم الذي يحدد الأدوار الجديدة للتعلم :

والذى وصفناه فى الجزء السابق بالقدرة ، لا يمكن أن يتحقق الا بشرطين :  
أن يكون المتعلم مستعدا للقيام به ، وأن يكون كفؤا لذلك .

فيما يتعلق بالشرط الأول ، ينبغي أن نؤكد ما ذهب إليه B. Schwartz من أنه : « على المستوى التربوى ، فى المجتمعات الحالية ، ينبغي أن تكون المشاركة<sup>(٣١)</sup> فى البداية مادة للتعليم : ففى لا يتكون من تلقاء نفسها ولا تشكل ، بصفة عامة ، إيجابية على تطوع أو طموح تلقائي »<sup>(٣٢)</sup> .

ولكن ينبغي أن نلاحظ أن هذه الحالة يمكن أن تنقلب الى ضدها :  
« عندئذ هائل من الأفراد يشعرون بالحاجة الى التكوين أو الاعداد<sup>(٣٣)</sup> ، فيشعرون بالقلق حيال مسئوليات المشاركة التى تتوفر لهم ، ويشعرون بعجزهم عن ممارستها . ومنشأ ذلك هو تكوينهم المدرسى التوجيهى ، ثم الأنشطة المهنية والوظيفية المفروضة عليهم والتى تضيقهم فى قوالب جامدة محددة »<sup>(٣٤)</sup> .

هذه الملاحظات ذاتها يمكن تطبيقها فيما يتعلق بالشرط الثانى : فقليل من الراشدين هم القادرون على القيام بأنفسهم بأمر تعليم أنفسهم كما تثبت ذلك التجارب . وذلك لسبب بسيط وهو أنهم لم يسبق لهم فى حياتهم ممارسة هذه القدرة . ونتيجة لذلك ، فالذاتية ، بالنسبة لأغلبهم ، صفة يجب اكتسابها .

ومثل هذا الاكتساب لابد له من اجراءين أساسيين :

١ - عملية اذابة القوالب المفروضة أو التحرر منها :

وذلك بشكل تدريجى يؤدى بالمتعلم الى أن يتحرر من كافة الأفكار المسبقة والمعتقدات الخاطئة التى تعوق وجود التعلم ( تعلم اللغات ) والدور الذى يمكن أن يقوم به المتعلم فى هذا المجال . وهذا يعنى أن يتحرر من الاعتقاد بوجود

طريقة مثلى للتعليم ، وبأن المعلمين هم الذين يملكون أسرار هذه الطريقة ،  
وبأن معرفته باللغة الأم لا تفيد شيئاً في تعلم لغة ثانية ، وبأن خبرته كمتعلم في  
فروع المعرفة الأخرى أو مجازات السلوك الأخرى ، لا يمكن تحويلها ولو  
جزئياً ، وبأنه عاجز عن إبداء رأى وجيه حول دفاعته وإداته ، ... الخ .

٢ - عملية اكتساب تدريجية للمعارف والتصرفات التي يحتج إليها ليقوم  
بنفسه بتعليم نفسه - وذلك يعنى أن يتعلم كيف يستفيد من المعاجم وكتب  
النحو ، وكيف يجمع ويحلل عناصر اللغة التي يريد أن يتعلمها ، وأن يعبر عن  
رغباته وتطلعاته في الفاظ تساعد على تصديد التعلم ، الأمر الذي يستلزم  
اكتشاف أنواع من التحليل لا تكون بالضرورة التي يملكها اللغوي أو المربي أو  
المعلم ، وأن يتعلم كيف يحلل آراءه ... الخ .

٣ - إن سير هاتين العمليتين في خطين متوازيين هو الذي يجعل المتعلم ينتقل  
بالتدريج من حالة التبعية والسلبية الى حالة الاستقلالية والإيجابية ومن حالة  
عجز الذات الى حالة الذاتية .

ولكى يجتمع هذان الشرطان ينبغي أن نقدم للمتعليم نوعاً جديداً من  
التعليم ، وقد لا يكفي هذا كما سنوضح في الخاتمة .

## ثانياً - الأهداف الجديدة للتعليم :

أى تعليم يسير في طريق الذاتية ينبغي ، بصفة عامة ، أن يكف عن كونه  
« منتجاً » للتعليم ليصبح « ميسراً » للتعلم ، كما ينبغي أن يتحقق هذا التعليم  
في شكل مجموعة من الإجراءات ، معظمها ما يزال في دور الاكتشاف ، تساعد  
المتعلم على التعلم ، ولا تهدف بالضرورة لأن تعلمه ، ويستعملها المتعلم ،  
لا أن تشكله هي في قالب معين .

يتفق ذلك تماما مع المفاهيم الجديدة في تعلم اللغات الأجنبية التي أدت إليها الأبحاث والدراسات والتي تقضى بأن التعلم ليس عملية سلبية تعتمد على تقديم وتخزين المعلومات ، ولكن بالعكس ، هي عملية ايجابية خلاقة بواسطتها يقوم المتعلم بتحويل المعلومات التي تقدم اليه في شكل منظم ( التعليم ) أو غير منظم ( معلومات « خام » ) الى مكتسبات .

هذا المفهوم الجديد لدور التعليم في التعلم يتجاوز بكثير مجرد التمييز بين التعليم المباشر والتعليم غير المباشر .

أما فيما يتعلق بأهداف التعليم الحقيقية ، فهي بالضرورة ذات شقين :  
١ - من ناحية ، يجب أن يهدف التعليم الى مساعدة المتعلم في تحقيق المكتسبات اللغوية والاتصالية التي حديدها لنفسه .

٢ - ومن ناحية أخرى ، يجب أن يساعد التعليم المتعلم على اكتساب استقلاليته أو ذاتيته ، أي يتعلم كيف يتعلم .

وفي ذلك يقول تريم جون / TRIM JOHN : « ان أحد الأهداف التربوية في أي برنامج للتعلم ينبغي أن يكمن في مساعدة المتعلم على التحول من موقف التبعية الى موقف الاستقلالية » (٨٥) .

ومن الجدير بالذكر أنه يجب العمل على تحقيق هذين الهدفين معا وفي ذات الوقت ، فلا جدوى من أن تأتي الذاتية سابقة على تعلم اللغة . ولا جدوى من البدء في تعلم الذاتية في نهاية تعلم اللغة .

ويضعنا ذلك أمام مسؤولية أخرى ، وهي التوفيق بين الاجراءات المتخذة لبلوغ الهدف الأول ، وبين الاجراءات المتخذة لبلوغ الهدف الثاني .

ولتوضيح هذه المشكلة يكفي أن نسوق مثالا واحدا : ان مسار نوع عن التعليم ، « كالتعليم المبرمج » الذي قد يكون مناسبا لمساعدة المتعلم في اكتساب اللغة الهدف ، قد يجعله في موقف من التبعية واللامسئولية يتناقض مع هدفه في اكتساب الذاتية .

### ثالثا - الأدوار الجديدة للمعلمين :

في إطار التعليم الذي يقوم فيه المتعلم بنفسه ، وفي الوقت ذاته يتعلم كيف يقوم بذلك ، حيث التعليم يكون موجها نحو مساعدة المتعلم ، يجب على المعلم أيضا أن يعيد تحديد دوره في ضوء التركيز على المتعلم والتعلم .

ودون أن نستطيع أن نحدد بصورة كاملة الإجراءات التي يمكن أن يتخذها المعلم ( ومع ذلك انظر : الجزء الرابع حول التجارب القائمة ) نستطيع التكهّن بأن وظائف المعلم سوف تظل جزئية ، على ما هي عليه الآن في نظم التعليم الموجه ( أبحاث في مجال اكتساب اللغات الأجنبية ، أبحاث في مجال طرق تعلم اللغات الأجنبية ، ... الخ ) غير أنها سوف تتطور ، بشكل واسع ، على مستوى المساعدة أو « النصح » اللذين يمثلان العون الذي يحتاج إليه المتعلم الذي يتعلم كيف يتعلم وهو يمضي في اكتساب اللغة ، وسيكون على المعلم أن يساعد المتعلم على تطوير وتنمية قدرته في المجالات الآتية :

١ - تحديد أهدافه ، أي مساعدته على اكتشاف واستعمال فئات من التحليل « الدقيق » إلى حد ما ، يسمح بتحديد أهداف التعلم تبعاً لاختديد الحاجات ، ويستلزم ذلك على الأقل توعيته بوظيفة الاتصال الشفوي ( من خلال تأمل السلوك الاتصالي ودراسته في اللغة الأم مثلا ) .

٢ - تحديد المحتويات والتقدم ، أي مساعدة المتعلم في جمع مواد التعلم وتحليلها ليستخلص منها العناصر اللغوية الاتصالية التي تمثل مادة

التحصيل ومثل هذا العمل يستلزم على الأقل التعريف بمصادر التعلم الممتدة ( الأصلية أو/والتعليمية ) والاعداد لاستعمال الوسائل الفنية الخاصة بوصف وتصنيف المعلومات اللغوية ( كوضع البطاقات « الفيشات » والمسارد ... الخ ) .

٣ - اختيار طرق التدريس والوسائل الفنية ، أى مساعدته فى وضع قوائم بأنشطة التعلم وتحديد فوائدها ، ويتطلب ذلك تطوير وتنمية كفاءته التربوية . وتعتمد هذه الكفاءة فى البداية على حصر الوسائل المستعملة حاليا ( والتي تقترحها بعض الكتب الدراسية مثلا ) ثم على ملاحظة سلوكه الشخصى فى التعلم ، ثم على تعريف بإجراءات ووسائل اكتساب اللغات من قبل الراشدين .

٤ - التحكم فى مسار التعلم ، أى مساعدته بصفة أساسية وبصورة واقعية على ادراك كافة القيود المفروضة عليه والالتزام بأسلوب عمل يلائم ظروفه الشخصية .

٥ - تقويم المكتسبات وأساليب التعلم ، أى مساعدته على اكتشاف واستعمال معايير شخصية للتقويم تعتمد على رغباته وتطلعاته الشخصية . ويتطلب ذلك المشاركة فى مواقف أدائية ( مثل مقابلة بعض الناطقين باللغة مثلا ) وتصميم الأدوات والوسائل الفنية الخاصة بتحليل الأداء ( مثل تنمية كفاءة لغوية وصفية مثلا ) .

وعلى المعلم ، فى ذات الوقت ، أن يساعد المتعلم على ادراك ما هو واقع تحت تأثيره من « قولبة » أو « تشكيل » من جراء تجربته الماضية مع التعلم ، ذلك « التشكيل » الذى يؤثر على تصور له لتعلم اللغة الأجنبية .

ونتيجة لذلك ، وعلى النقيض من التخوف الذى يثيره فى أغلب الأحيان مفهوم التعلم الذاتى حول تساؤل دور المعلم ، سيرى المعلم دوره وقسده

أصبح أكثر تنوعاً وأكثر تدعيماً ( لا على مستوى الهيمنة والتسلط وإنما على مستوى الكفاءة ) وستصبح حاجته إلى ملكاته الخلاقة الإبداعية أكثر من حاجته إلى علمه النظري المدعم بالوسائل التعليمية ، وهكذا سيتخلى المعلم التقليدي عن مكانته للمعلم الذي لا يمكن الاستغناء عن دوره في تطوير المتعلم . أما تقويم هذا الدور فلن يكون على أساس النفوذ القديم الذي تمنحه إياه السلطات التقليدية ، وإنما على أساس نوعية علاقته بالمتعلم وأهمية هذه العلاقة .

هذا التحديد الجديد لوظائف المعلم يضع أمامنا ، وبخاصة على المدى القوي ، مشكلة هامة خاصة بالتكوين والاعداد (٣٦) ، كما يضع أمامنا مشكلات أخرى لا تقل حدة والحاجا وذلك على مستوى المؤسسات التعليمية أو على المستوى التنظيمي . هذه المشكلات يصوغها جان . هـ . في شكل مجموعة من الأسئلة يطرحها على النحو التالي :

« هل سيتم تجنيد أعداد ضخمة من المربين المتفرغين ؟ أو بالعكس سيتم تجنيد غالبية من الخبراء والمستشارين والمساعدین بنصف الوقت ؟ وما المستوى المطلوب لممارسة الوظيفة في الحالتين ؟ وما الأهمية التي ستعطى الخبرة المكتسبة ؟ وكيف سيصبح نظام الشهادات ؟ » (٣٧) .

وغير ذلك من الأسئلة التي ينبغي الإجابة عليها حينما نتجاوز مرحلة تجريب نظم التعلم ذاتيا ، وفي ضوء هذه التجارب التي سنعرضها في الجزء الرابع من هذه الدراسة .

### خلاصات ونتائج :

سوف يعرض لنا في المستقبل موقفان تربويان :

١ - الموقف الأول سيكون موقف المتعلمين الذاتيين ( سواء تم اكتساب هذه الذاتية بصورة طبيعية أم عن طريق الدراسة ) وبالنسبة لهؤلاء المتعلمين ،

فإن هيكـل التعلم يجب أن يكون منذ البداية ، هيكـل التعلم ذاتيا ، الذى يقوم ،  
نتيجة لذلك ، بناءً على حاجاتهم النوعية فى التعلم (٢٨) .

ويمكننا أن نتصور ، فى مثل هذا الهيكل أن عدد مصادر المعرفة بمختلف  
أشكالها البشرية والمادية ، سيكون ضخما ، وأنه سيكون هناك قاعـدة (٢٩)  
تقنية تغوص ، بضرورة مؤقتة للنقص الموجود فى المعينات التقنية الفردية .

ومن ذلك فالموقف الأكثر شيوعا سيكون الموقف الثانى ، وهو موقف  
المتعلمين الذين لم يبلغوا بعد درجة الذاتية ، والمتأخرين فى عملية اكتساب  
القدرة على القيام بأنفسهم بتعليم أنفسهم . وفى هذه الحالة سوف يتضمن  
هيكل التعلم حدا أقصى ( كما ونوعا ) من المعينات البشرية المادية .

ومع ذلك ، ففى كلا الحالتين أو الموقفين ، سيكون لزاما على هيكـل  
التعلم أن يزود المتعلمين ، بصفة دائمة بكل المعارف التى يستطيعون الاستفادة  
منها فى تعلمهم به سواء كانوا ذاتيين ، أم لا ، مثل :

١ - معلومات حول الحاجة الخارجية ( الخاصة بالمجتمع ) فى اللغة التى  
قد يحتاج إليها المتعلم فى مرحلة اتخاذ القرارات الخاصة بالأهداف .

٢ - معلومات حول أساليب اكتساب اللغة الثانية يمكن أن تساعد المتعلم  
فى تحديد طرقه ووسائله الفنية ومسار تعلمه بصورة أفضل .

٣ - معلومات حول الاتصالية الشفوية التى ينبغى على المتعلم أن يدرك  
أبعادها النفسية والاجتماعية عند قيامه بتحديد الأهداف والتقويم .

٤ - معلومات حول الوثائق والمواد التعليمية المتوفرة والتى سيستفيد منها  
المتعلم فى تحديد المحتويات .

هي اذن أساليب متنوعة ومتباينة الى حد كبير ، لاستيعاب حجم المعارف ، وهي أساليب حركية ( ديناميكية ) الى حد بعيد ، للاحقة تطور المعارف من ناحية وتطور العالم من ناحية أخرى ، كما أننا يجب أن نوجه التفكير والبحث في هذا الطريق خلال السنوات القادمة اذا أردنا أن نطور الذاتية في التعلم وتعليم قاعدة من المتعلمين الذاتيين .

وقد شهدت السنوات الأخيرة تنفيذ عدد من التجارب ، تتباين في

شموليتها ، تستهدف تطبيق الذاتية في التعلم ، وستعرض لبعض هذه التجارب في الفصل التالي لكي نستخلص منها ، اذا أمكن ، بعض النماذج النظرية أو الافتراضية التي يمكن أن تكون أساسا في المستقبل لأساليب التعلم ذاتيا .

## الفصل الرابع

### تطبيقات تجريبية للتعلم ذاتي

لا نستطيع هنا أن نستعرض جميع التجارب التي تمت والتي ما تزال جارية وتستهدف صراحة تطبيق التعلم ذاتيا : فبالإضافة الى أن مفهوم الذاتية في بعض التجارب يعنى مجرد « غياب المعلم » فإن هدفنا هنا يقتصر على وصف بعض الأمثلة المطبقة • وذلك لكي نوضح بشكل مادي ملموس الطريقة التي يمكن بها تنفيذ أسلوب من أساليب التعلم ذاتيا •

أولا — تجربة ستير لينج ( انجلترا ) (٤٠) :

في اطار دورة صيفية مخصصة لمعلمي اللغة الانجليزية الأجانب ( للمستويين الثانوي والعالى ) ، قام المركز البريطاني بتنظيم دراسة في التأهيل اللغوى من النوع الذاتى وذلك في قاعات جامعة ستير لينج في أغسطس عام ١٩٧٨ م •

وقد وفرت هذه الدراسة للمتعلمين العناصر التالية :

- ١ — مساعدة تتمثل في المعلمين •
- ٢ — عدد من المواد التعليمية ( دروس ووثائق حقيقية ) •

وكان الهدف من المساعدة التي يقدمها المعلمون هو اعانة المتعلمين في تحديد أهدافهم ، واختيار المواد التعليمية الملائمة ، وتقويم مكتسباتهم •

وكانت هذه المساعدة في شكل استبانة وزعت على كل متعلم ، وكانت تتكون من خمس فقرات :

( أ ) الوقت الذى يمكن تخصيصه لتعلم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على أن يكون دقيقا الى حد ما ، فى تحديد القيود الزمنية التى لا يمكنه التخلص منها ، للتوصل بذلك الى تحديد الوقت الذى يمكن أن يخصصه فى كل أسبوع لتعلم اللغة •

( ب ) الوسائل الفنية للتقويم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على تحديد الوسائل التى يمكن أن تتوفر له لتقويم مكتسباته •

( ج ) الأسبقية أو الأولوية فى التعلم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على تحديد حاجاته فى خمسة مجالات مختلفة ( الحديث — الفهم — اثرء المفردات — القراءة — الكتابة ) وتقدير مدى أهمية الكفاءة فى هذا المجال أو ذلك ( ضرورية/مطلوبة/غير ضرورية ) وما مستواه فى المجال ( يجب أن يبذل مجهودا/يستحسن أن يبذل مجهودا/مقبول ) وترتيب المجال حسب الأولوية والوقت الذى يمكن أن يخصصه للحصول فى المجال •

( د ) لوحة معلومات تضم ، تبعا للفتات المذكورة فى الفقرة السابقة ، وثائق العمل التى يستطيع أن يستعملها المتعلم بالإضافة الى أفكار يستأنس بها لتقويم المكتسبات •

( هـ ) قائمة المراجع : اذن كان الهدف من الاستبانة هو مساعدة المتعلم فى الوصول الى أفضل وسيلة لتحديد أهدافه فى التعلم ، واختيار وثائق العمل ، والقيام بتقويم حصيلته •

أما المواد التعليمية المتوفرة للمتعلمين فقد كانت فى شكل مكتبة صوتية يشرف عليها أحد المعلمين •

وأما فيما يتعلق بالذاتية في هذه الطريقة ، فيمكننا أن نلاحظ الآتي :

١ — المتعلم هو صاحب جميع القرارات فيما يتعلق بتحديد الأهداف والمحتويات والتحكم في سير التعلم والتقويم •

٢ — غير أن الإطار الذي تم فيه اتخاذ هذه القرارات ، كان مقيدا بالمعلمين :

ف تحليل حاجات التعلم يتم داخل النطاق المحدد بفقرات الاستبانة •  
( خمسة مجالات مقسمة الى عدد محدود من الحالات ) •

صحيح أن الاستبانة تتضمن فئة أخرى بعنوان « مجالات أخرى » تترك للمتعلم ، نظريا ، حرية اختيار حاجات أخرى ، لكنه لا يستطيع عمليا استعمال هذه الفئة الا اذا كان يعرف كيف يحصل حاجاته ( والفئات المذكورة في الاستبانة لا يمكن أن تعلمه ذلك ) •

كذلك فان الوثائق المعروضة عليه ، والتي يمكن أن يختار من بينها ، محدودة في أضيق نطاق ، ولا تخرج عن دائرة المواد التي تستطيع المؤسسة التعليمية تقديمها اليه ، اذ لا تتاح له أية فرصة لاكتشاف وثائق شخصية ، وبالتالي أنماط من الأنشطة الشخصية •

٣ — كذلك فان طرق التعلم والوسائل الفنية مفروضة عليه فرضا ، فهي الطرق والوسائل التي تنتهجها الوثائق المعروضة عليه •

اذن ، فنحن بصدد تجربة شائعة لتطبيق نوع من التعليم بالذاتية ، ولكنها تجربة ناقصة •

## ثانياً - تجربة المراكز الأوروبية في بونيموت بانجلترا : (٤١)

تركزت هذه التجربة حول التقويم الذاتى الدائم ، مع المساعدة في كفاءة الاتصال الشفوى « واستهدفت وضع أسلوب للمستقبل للتقويم الذاتى داخل نظام تعليم يركز على المتعلم » .

كان الأسلوب المطبق يتضمن دروسا يقوم خلالها كل من المعلم والمتعلم بدوره « التقليدى » الا أنه كان يقدم للمتعلمين مبادئ في التعلم ذاتياً تتركز حول التقويم .

ويتم تعلم الذاتية هذه انطلاقاً من مجموعة من الأنشطة تتيح الفرصة للمتعلم لانتاج أداءات يوظف فيها المكتسبات التى تمكن من تحصيلها في جزء المقرر الذى يقوم بتقويمه .

بعد ذلك يقوم المتعلم نفسه بتقويم هذه الأداءات . وذلك بمساعدة المعلم وبعض المتعلمين الآخرين . وذلك لهذين :

- ١- اكتشاف معايير للتقويم والتمرس عليها .
- ٢- تقدير مدى التقدم الذى تم انجازه وتضديد بقية التعلم .

وقد أثار محتوى هذه التجربة بعض الملاحظات :

- ١ - لم يكن المسئولون عن التجربة ينظرون الى تعلم التقويم الذاتى المطلوب باعتباره غاية في حد ذاتها ، وانما باعتباره مرحلة في تطور الذاتية عند المتعلم بمهمة تعليم نفسه ، وهو يتعلم كيف يتعلم .
- ٢ - وقد تم اختيار التقويم كمرحلة أولى لسببين أساسيين :

**أولا :** لأنه يمثل مستوى أساسيا في التعلم ، وبالتالي في القيام بالتعلم •  
**ثانيا :** لأنه وثيق الصلة بالأهداف ، وهي ، في ظروف هذه التجربة واحدة تقريبا بالنسبة لجميع المتعلمين • وبذلك فقد ساعدت وحدة الأهداف التقريبية في إيجاد نوع من تعلم التقويم الذاتى الجماعى أو داخل المجموعة •

٣ - كانت الوسائل الفنية المستعملة في تعلم التقويم الذاتى تمثل بعض المخاطرة :

— كان المتعلمون يقارنون دائما بين تقويمهم الخاص وتقويم المتعلمين الآخرين من ناحية ، وتقويم المعلم من ناحية أخرى الأمر الذى يمكن أن يؤدي ، لولا اتخاذ بعض الاحتياطات ، الى دعم الفكرة التى تقول بأنه لا يوجد الا تقويم واحد صحيح لا ثانى له ، وأن التقويم الشخصى مرفوض الا اذا اقترب من تقويم مفروض فيه الموضوعية • وهى فكرة تتعارض مع مفهوم التقويم الذاتى •

— كانت أدوات التقويم التى قدمتها الوسائل الفنية للمتعليم كلها من النوع « المدرسى » التى لا يمكن استعمالها الا في مواقف مدرسية ولا تعد المعلم ، بالقدر الكافى ، ليقوم نفسه في موقف واقعى حقيقى ، وبالتالي ليتحقق من أن أهدافه في التعلم تتفق تماما مع أهدافه الاتصالية •

ومع كل ، فان أهمية هذه التجربة تكمن في أنها تبين كيف أنه من الممكن أن ندخل ، بصورة محدودة ولكن فعلية ، ذاتية التعلم في نظام تعليم « تقليدى » •

**ثالثا — تجربة مراكز الدراسات في السويد (٤٢) :**

يعتبر نظام « مراكز الدراسات » نظاما كليا للتعلم ، وقد وضع بغرض تنشيط التربية الشعبية والارتقاء بها •

عن طريق هذه المراكز تقوم الدولة بمساعدة وتمويل المواطنين الذين يقومون بتنظيم أى نشاط تربوى يضم عددا كافيا من الأفراد ( مثل : الجمعيات والنقابات والأحزاب والكنائس ) ويبرر وجود تجمع معين ، ويؤدى بذلك خدمة ترفيوية واسعة . والقيد الوحيد الذى تفرضه الدولة هو قيد ادارى ( عدد الأفراد ) المحتوى التربوى ، المدة الزمنية ، كيفية النشاط ) (٤٣) .

ويدخل هذا النظام فى اطار الذاتية فى التعلم . فهو يخلو من الدروس ومن المعلمين التقليديين ، حيث يقوم أعضاء كل مركز بتعليم أنفسهم بمساعدة مسئول . لا يقوم بالتدريس ، ولكن يتلخص دوره « فى تنظيم الجماعة والعمل على توفير الوسائل المالية الضرورية لها ، وإثارة المناقشات ، وتنظيم العمل الجماعى » (٤٤) .

ولما كانت الجماعة ( الأعضاء والمسئول ) هى التى تتولى أمر التعلم ، كان من الطبيعى أن تقسوم هى نفسها بتحديد الأهداف ، والمحتويات ، وطرق التدريس ، والوسائل الفنية وسير التعلم ( عدد الجلسات وطولها ) . كما أن الجماعة هى التى يجب أن تقوم المكتسبات التى تنجزها . وكل ذلك يفترض اما أن يكون المتعلمون ذاتيين ، وبالتالي قادرين على القيام بهذه المهمة ، واما أن يساعدهم المسئول فى اكتساب هذه الذاتية .

والحقيقة ، أنه ، على الصعيد العملى ، لوحظ أن الذاتية لم تتحقق فى هذا النظام : فالمجموعة كان يتم تشكيلها بصورة سريعة تبعا للطريقة المدرسية التقليدية ، وذلك من مسئول كمعلم ، ودروس كمعين للتعلم ، واقتصرت الذاتية فى التعلم على اختيار الكتاب الدراسى ، طبقا لمعايير اختلفت من مركز لآخر ، ولكنها كانت بصفة عامة غير ملائمة نظرا لأنه لم يتم مسبقا تحديد الأهداف ولا المحتويات ولا الطرق ولا الوسائل الفنية بصورة كافية .

وقد جاء هذا الوضع كنتيجة مباشرة للاتى :

- ١ - عدم توفر الذاتية في المتعلمين وهم يقومون بإنشاء المركز الدراسي •
- ٢ - عدم قدرة المسؤولين على القيام بدور المعين ( نظرا لنقص تكوينهم ) وهو الدور المفروض أن يقوموا به نحو المتعلمين غير الذاتيين •

رابعا - تجارب مركز الأبحاث والتطبيقات التربوية في اللغات<sup>(٤٥)</sup> :

( نانسي - فرنسا ) :

التعلم ذاتيا :

منذ عام ١٩٧٤ م قام المركز المذكور بجامعة نانسي<sup>(٢٦)</sup> بتطبيق نمط من التعلم ذاتيا بالمعين ( أو المساعدة ) خصص للمتعلمين الذين لا يتمكنون من متابعة التعليم أو لا يريدون ذلك ، ويرمى الى تحقيق هدفين :

- ١ - اكتساب الدارسين الذاتية في التعليم •
- ٢ - واكتسابهم اللغة الانجليزية •

ويضم المركز :

- ١ - بعض المسؤولين المكلفين بتأمين المساعدة الضرورية لاكتساب الذاتية •

- ٢ - مواد تعليمية تحت تصرف المتعلمين •

- ٣ - بعض الناطقين باللغة •

ويتم التعلم بصورة فردية تماما حيث كل متعلم يحدد بنفسه أهدافه ، والمحتويات التي يريدتها والطرق والوسائل الفنية • كما يقوم بتحديد مسار تعلمه ويقوم بنفسه مكتسباته ، يساعده في ذلك كله مسئول يقابله كلما أراد ذلك وبناء على موعد • ويدور مضمون أحاديثهما حول التعلم • ولا يشكل

بأى حال « دروسا » فى اللغة — ولا فى طرق التدريس • ومقابلة المسئولين فرصة للمتعلم لى يفكر فى تعلمه ( تحديد الحاجات والأهداف فى البداية ، ثم التفكير فى الطرق والوسائل الفنية التى ستتبع ، والتفكير فى التقويم الذاتى ) بحيث ينمى القدرات التى يحتاج إليها لى يتولى أمر تعليم نفسه •

أما المواد التعليمية الموضوعية تحت تصرف المتعلم ، فهى تشمل « دروسا » من وضع المركز ( CRAPEL ) أو متوفرة فى السوق ، وكذلك بعض « المعايير » التعليمية الموضوعية من أجل الذاتية فى التعلم ، بالإضافة الى وثائق أصلية من جميع الأنواع ، تمثل وثائق العمل التى يختار منها المتعلم المحتويات فى بداية التعلم ، وذلك إذا لم تكن عنده وثائق شخصية يقترحها •

بعد ذلك ، يقوم المتعلم بتكملة هذا الكم من الوثائق بطريقته الخاصة ، وكلما سنحت له الفرصة لذلك •

والحقيقة أن اختيار محتويات التعلم يتم ، بصفة عامة ، عن طريق « المحاولة والخطأ » •

أما الناطقون باللغة الذين يوفرهم المركز ، فهم يتدخلون حسب طلب المتعلم ، وذلك لاعطاء المعلومات المطلوبة ، وكذلك كأطراف فى المحادثات لتعلم كفاءة الاتصال ( التعبير الشفوى ) كما يستفاد منهم فى التقويم الذاتى<sup>(٤٧)</sup> •

اذن ، فتحن بصدد نظام شامل أو كلى للتعلم ذاتيا مخصص لطائفة من المتعلمين دون الذاتية ، أو لم يبلغوا بعد درجة الذاتية فى التعلم •

#### خامسا — التعليم الذاتى الجماعى<sup>(٤٨)</sup> :

فى عام ١٩٧٧/١٩٧٨ م ، قام « مركز الأبحاث والتطبيقات التربوية فى اللغات »<sup>(٤٩)</sup> بتطبيق نمط من التعلم الجماعى بالذاتية على مجموعة من الدارسين من جامعة نانسى •

وكانت التجربة عبارة عن تطبيق خاص لمبدأ التوجيه الذاتى فى التعلم لجمهور من المتعلمين فرض عليهم التعلم بالأسلوب الجماعى •

وكان النمط يضم :

— عددا من المسئولين يتمثل دورهم فى مساعدة مجموعات المتعلمين فى توثيق

• مهمة تعليم أنفسهم بأنفسهم •

— مواد تعليمية •

— بعض الناطقين باللغة •

— مكتبة صوتيات ومرئيات •

سير التجربة :

كانت المجموعة تتألف من عشرة الى خمسة عشر متعلما • وبعد عملية اعداد منهجية عامة تتم فى بدايه العام ( خلال خمسة أيام متتالية يستغرق العمل نصف اليوم ) كرست للملاحظات المنهجية ، قامت كل مجموعة ( مشكله من المتعلمين أنفسهم ) بتحديد أهدافها وتحديد مسار تعلمها ( الساعات الأسبوعية المحددة فى بداية العام يتمكن تعديلها مع مراعاة القيود التى تفرضها قاعات الدراسة ) وقد خصصت الجلسات الأولى لفحص المواد التعليمية المتوفرة • بعد ذلك قامت كل مجموعة بتحديد المحتوى الذى تحتاج اليه فى كل جلسة دراسية •

أما المسئولين ، فكانوا لا يتدخلون ، الا بناء على طلب المتعلمين ، وكانت المقابلات تقضى فى التفكير فى التعلم المخصص لمعاونة المتعلمين فى بحثهم فى الطرق والوسائل الفنية وفى تقويمهم الذاتى •

كان المتعلمون يلجأون الى الناطقين باللغة ، اذا رغبوا فى ذلك ، كما كانوا يقومون بأنفسهم بتحديد مضمون هذه اللقاءات (٥٠) •

اذن ، فنحن بصدد نظام كلى للتعلم ذاتيا مخصص لطائفة من المتعلمين غير الذاتيين ، ولكن مع القيام بالتعلم بصورة جماعية ، وليس بصورة فردية •

## الخصصة والتنظيمات

من خلال التجارب التي قمنا بتلخيصها نصل الى بعض الملاحظات المهمة فيما يتعلق بتنوير التعليم ذاتيا وانسانية تطبيق النظم القائمة .

أهم هذه الملاحظات ، هي انه ليس من الضروري ابدا ان نقوم « على الفور » بتغيير « نامل » لنظم التعليم القائمة ، ووضع نظم جديدة للتعليم مداتها . ولكن على العكس ، هاتركية التعليم التي تمثلها الذاتية تسمح باستعمال النظم القائمة ، مع تعديلها للتمهيد للتعليم ذاتيا . ولا شك ان مثل هذا التمهيد أو الأعداد أمر ضروري . فالحقيقة أن الفشل النسبي الذي منيت به مراكز الدراسات في هذا المجال اكبر دليل على ذلك .

يقول جان . هـ في ذلك : « على المسؤولين عن الذاتية في التعلم أن يلتزموا الواقعية والحذر في تصرفاتهم واجراءاتهم . فتطبيق الذاتية يتطلب الأعداد للذاتية » (٥١) .

أما كيف يتم هذا الأعداد ، فهذا ما يجب أن يكون موضوعا لتجارب وأبحاث تجريبية شبيهة بتلك التي قمنا باستعراضها .

المهم الآن هو أن التجارب أثبتت أن هناك اتجاهين أساسيين للتطوير :

١ - تطوير نحو تطبيق نظم للتعلم ذاتيا ، بشكل كلي ، وموازية لنظم التعليم القائمة .

— هذا التطوير يسمح فورا باستيعاب المتعلمين الذين لا يريدون أو لا يستطيعون الانخراط في سلك نظام تعليمي تقليدي دون فرضه على الجميع بأسلوب واحد .

١ - كما أنه يسمح بإمكانية البحث التجريبي المتدرج عن حلول للمشكلات التي تطرحها الذاتية سواء على مستوى المتعلمين أم على مستوى المعلمين •

٢ - في حالة التوجيه الذاتي الجماعي ، فإن نظم التعلم هذه قد تتضمن بعض أوجه الشبه من ناحية الأجهزة مع نظم التعليم التقليدية ، بحيث لا تمثل تغيرا كبيرا ومفاجئا ، مما قد يسبب ارباكا أو تعطىلا على جميع المستويات •

٣ - تلوير نحو تطبيق مزيج من النظم المتطورة تقوم على أساس نظم التعليم القائمة ، مما يجعل التدرج في ارجل الذاتية في التعليم يعتمد على اعداد وتدريب تدريجي على الذاتية بالنسبة للمتعلمين ، واعداد أو تدريب على التعاون التعليمي بالنسبة للمعلمين ، وذلك دون تغيير جذري في نمط النظم التعليمية التقليدية القائمة •

## الخاتمة

في هذه الدراسة تطرقنا الى تحليل مفاهيم الذاتية عند المتعلم ، والتوجيه الذاتي في التعلم ، انطلاقا من موقف دل من المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية ، وذلك في محاولة لوصف أو توصيف الظروف العملية المختلفة التي تصاحب تطبيق هذه المفاهيم في تعلم اللغات من قبل الراشدين • ومع أن هذه الصورة تعتبر ناقصة ، غير أنها بهذا الشكل تكشف وتعبّر ، في الفاظ عملية تربوية ، عن نوعية المسيرة نحو الذاتية التي من أهم صفاتها المميزة أنها مسيرة للتعلم وليس للتعليم ، يقودها المتعلم وليس المعلم • ولا شك أن هذا الانقلاب في قطبي الموقف التربوي يفضي بنا الى اعادة نظر تشمل جميع مكونات هذا الموقف •

ونستطيع أن نخلص من هذه الدراسة بنتيجتين عامتين هامتين :

١ - الأولى تتعلق بملابسات وظروف المسيرة بالنسبة للمتعلم والمجتمع •  
فالتوجيه الذاتي في تعلم اللغات يصدر بالضرورة عن التوجيه الذاتي الأعم

والأشمل وهو الخاص بالتربية بصفة عامة ، وهذا بدوره يصدر عن التوجيه الذاتى للسلوك الاجتماعى الكلى الشامل • ونتيجة لذلك فان ذاتية الفرد على أحد هذه المستويات لا يمكن فصلها عن ذاتيته على المستويات الأخرى • والمشكلة المطروحة هى ، فى ذات الوقت ، تتعلق بالتوفيق ، على مستوى الفرد ، بين تولى مهمة تعليم نفسه ، للغات وتولى مهمة « أموره الأخرى » • ثم على مستوى المجتمع ، تتعلق المشكلة بالتوفيق بين المسئولية التربوية ، والمسئولية الوظيفية والسياسية •• الخ ، هل يستطيع الفرد أن « يعيش » ذاتية جزئية لا تتصل الا بتعلمه للغات ، داخل بيئة عامة تسودها التبعية والسلبية ؟ ألا يقودنا هذا الى الاعتقاد مع « شوارتز » بأن : « العناصر التنظيمية المختلفة التى تشكل اطار حياتنا تلعب دورا حاسما فى توجيه امكاناتنا فى النمو والتطور أكثر مما تلعب التربية أو الأعداد ( المباشر ) » (٥٢) •

٢ - أما الخلاصة الثانية ، وهى متعلقة بالأولى ، ولكنها عملية أكثر منها ، فهى تتصل بموقف المؤسسات التعليمية نحو الذاتية • ففي مجال دراستنا هذه ، من الضرورى أن نميز جيدا بين « الذاتية » والتوجيه الذاتى للتعلم ، فإذا كانت الذاتية ، أى قدرة الفرد على القيام بتعليم نفسه بنفسه ، يجب أن تشكل أحد أهداف أى مؤسسة لأعداد الراشدين ، وذلك برغم كل الصعاب التى تواجه تطبيقها ، فان التوجيه الذاتى للتعلم يجب أن يظل امكانية تقدم للمتعلمين ولا تفرض عليهم فرضا بل نشجعهم عليها •

اذن ، فليس من المطلوب ، لا الآن ولا فى المستقبل ، أن نحاول بالقوة وبأى طريقة ، جعل المتعلم يتولى بنفسه تعليم نفسه ، المهم الذى يجب أن نعمل على تطويره هو قدرة المتعلم على ممارسة هذه المهمة • ففي هذا الاتجاه يجب العمل على تطوير نظم التعليم/التعلم للغات عند الراشدين •

الحمد لله

## هوامش الباب السابع



## الهوامش

(١) الحقيقة ان اصطلاح « التعلم الذاتى » الذى جرى عايه العرف فى انلغة العربية ، وشاع استعماله حتى بين المتخصصين ، اصطلاح شيق جذاب ولله غير موافق ، لأن التعلم لا يوصف بالذاتية ، وانما هذه الصفة تطلق على الشخص المتعلم فيقال : « المتعلم الذاتى » . اما التعلم الذى يمارسه المتعلم الذاتى فيقال عنه « التعلم الموجه توجيهها ذاتيا » وقد راعت اللغات الأوربية هذه الحققة فى التعبير ، فكان الاصطلاح فى اللغة الانجليزية هو :

Learning autonomy OR Self directed learning  
Autonomie de l'apprentissage : وفى اللغة الفرنسية :  
Apprentissage autodirigé أو :

ومراعاة منا للايجاز والحققة فى ذات الوقت ، فضلنا أن نطلق عليه بالعربية « التعلم ذاتيا » أو « الذاتية فى التعلم » أو « التعلم بالذاتية » .

(٢) من مظاهر هذا التحول فى نظرة الأوربيين الى الانسان ، تحول النظرة للمرأة أو تحول نظرتها لنفسها ، ومطالبتها بل وحصولها فى بعض البلاد على حقها الانتخابى . وتمثل قمة هذا التحول فى المطالبة بحقها فى الطلاق والاجهاض .  
(٣) انظر :

Dominice, P., " La formation continue des adultes dans le Cadre d'un système d'éducation permanente ". CCC/EES (73) 35, 1973.

(٤) انظر :

Janne, H., " Organisation continue et méthode de l'éducation des adultes " CCC/EES (77) 3, p. 14, 1977.

(٥) التربية الدائمة أو المستمرة أو المتصلة اصطلاح يتأبله فى الانجليزية

Permanent education

Education permanents

وفى الفرنسية :

لجنة التربية الدائمة Le Comité Directeur de l'Education permanente

مجلس التعاون الثقافى التابع للمجلس الأوروبى

Le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe

(٦) انظر :

Schwartz, B, L'éducation demain. Une étude de la Fondation européenne de culture, Paris, Aubler Montaigne, 1973.

(٧)

Dickinson L., " Autonomy, Self-directed learning and individualisation  
In Self-Directed Learning and Autonomy, Cambridge 13th-15th  
Dec. 1976.

(٨) يقابله بالفرنسية :  
l'enseignement à distance  
( télé-enseignement ) أو

أزيد من المعلومات حول هذه الأنواع من التعليم أنظر :  
Henner-Stanchina, C., " Autonomy : a viable strategy for adult language  
learners " .

بحث تخرج ، جامعة نانسى ( ٢ ) ، ١٩٧٦ .

(٩) التعلم الموجه ذاتيا يقابله بالانجليزية  
Self-directed learning  
Apprentissage autodirigé وبالفرنسية :  
والتعلم الفردى أو الاتفرادى أو المفرد يقابله بالانجليزية :  
Individualized instruction or Individualisation  
Enseignement individualisé ou وبالفرنسية :  
Individualisation de l'enseignement ou encore  
Individualisation de l'apprentissage ( التعلم الفردى )

(١٠) المقصود بالصفات النوعية تلك التى يتصف بها كل متعلم وتميزه عن  
غيره من المتعلمين ، كالصفات الخاصة بالذكاء والمثابرة والتفرغ وغيرها من الظروف،  
التي تختلف من شخص لآخر .

١١ - أنظر :

Trim, J. M. " Some possibilities and limitations of learner  
Autonomy ", in Self-Directed Learning and Autonomy, Cambridge  
13th-15th Dec. 1976, Univ. of Cambridge, Department of Linguistics.

(١٢) أنصر المرجع السابق .

(١٣) تيار إعادة تكوين الشخصية يقابله بالانجليزية .  
Re-personalization وبالفرنسية :  
Re-personnalisation

(١٤) الرمز : Code / Code

(١٥) الكفاءة اللغوية :

Linguistic competence / Compétence linguistique

(١٦) كفاءة الاتصال :  
communicative competency / compétence de la communication

target language : اللغة الهدف يقابلها بالانجليزية :  
la langue cible وبالفرنسية :

native speakers : الناطقون باللغة من أهلها :  
autochtones وبالفرنسية :

(١٩) المقصود بالبعد الشخصي النوعي :  
la dimension personnelle spécifique  
انظر الهامش رقم ( ١٠ ) .

(٢٠) المقصود باللغة الشخصية هي اللغة التي يستعملها شخص بعينه لقضاء  
ت معينة واشباع رغبات خاصة ويقابلها بالانجليزية والفرنسية :  
idiolect / idiolecte  
language / langue : وهي تختلف عن اللغة :  
Idiom / idiome — dialect / dialecte : وعن اللهجة :

(٢١) انظر :

Procher L., " Les fonctions de l'évaluation dans un système  
européen d'unités capitalistes pour l'apprentissage des langu  
vivantes par les adultes", dans le rapport du Symposium de  
Ludwigshafen-am-Rhein, 7-14 septembre 1977, Strasbourg, 1978

(٢٢) المصدر السابق :

(٢٣) انظر :

Henner-Stanchina, C. et Holec H., " Evaluation in an Autonomous  
Learning Scheme", in Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, Nancy, 1

(٢٤) المصدر السابق .

(٢٥) التسيير الذاتي : Self-management / Auto Administration

(٢٦) جان ، ه. Janné H., المصدر السابق :

— ٤٤٩ —

( م ٢٩ — الاتجاهات المعاصرة )

(٢٧) المصدر السابق .

Know / Savoir

(٢٨) المعرفة :

management / savoir faire

المهارة أو التصرف :

(٢٩) انظر الهامش رقم ( ١٠ ) .

(٣٠) المقصود بالمشاركة المساهمة أو الاشتراك ويقابلها في اللغتين الانجليزية والفرنسية :  
Participation

(٣١) انظر : Schwartz, B., Education permanente: Rapport final.  
Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77) 8 révisé.

formation

(٣٢) المقصود بالتكوين أو الاعداد :

(٣٣) المصدر السابق .

(٣٤) انظر : Trim, J. M. « المصدر السابق » .

(٣٥) انظر الهامش رقم ( ٣٢ ) .

(٣٦) انظر : Janne, H. « المصدر السابق » .

(٣٧) الحاجات النوعية ( spécifiques ) هي الحاجات الخاصة بكل متعلم ، والتي تتفق وظرومه الشخصية وهدفه من التعلم وهي في الغالب تختلف عن حاجات غيره من المتعلمين .

infrastructuré technologique

(٣٨) المقصود بالقاعدة التقنية :

Stirling

(٣٩) جامعة ستيرلنج بانجلترا :

Euro-Centres à Bournemouth

(٤٠)

Study circles ( cercles d'études )

(٤١)

(٤٢) انظر : Scheffknecht, J. J., in Education permanente, Travail de

synthèse de l'évaluation d'expériences pilotes dans le domaine de l'Education permanente, Doc. CCC/EP (77) 3.

Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (٤٣)  
( autodidaxie et semi-autonomie - dans le domaine de acquisition  
des langues secondes-Rapport de synthèse, p. Chaix et C. O'Neill,  
Doc. UNESCO ED/78/Ws/58, Mai 1978; ch. VIII rédigé par M.  
Candelier.

(٤٤) الأمل معقود ، بعد الوضع الجديد وجعل المسئول « محترفا » ، إلا  
تصبح مراكز تعليم اللغات مجرد قاعات الدروس في اللغة لا أكثر .

Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en (٤٥)  
langues ( Nancy-France ).

ويرمز اليه بـ : CRAPEL

(٤٦) أنظر : Henner-Stanchina, C. et Holec H. المصدر السابق .

guto-enseignement de groupe (٤٧)

(٤٨) أنظر الهامش رقم ( ٤٥ ) .

(٤٩) الأمر الوحيد الذى كان يلتزم به الناطقون باللغة هو ألا يقوموا  
بالتدريس . وقد كانوا لهذا السبب يختارون من بين الناطقين باللغة الذين  
ليس لهم علاقة بمهنة التدريس .

(٥٠) أنظر : Janne, H. ، المصدر السابق .

(٥١) أنظر : Schwartz, B., doc. CCC/EP (77) المصدر السابق .



## أسس وضع الكتاب

توافر لوضع هذا الكتاب بعض الشروط والظروف التي تكاد تكون مثالية في مثل هذه الحالات نذكر منها :

١ - الاستفادة من حصاد العلوم العصرية في تعليم اللغات الحية وبالذات علم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النفسى وعلوم التربية والاعلام والفنون الدرامية المختلفة .

٢ - الاسترشاد بتجارب الأمم الأخرى في تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها وبخاصة التجارب الانجليزية والأمريكية والفرنسية والألمانية والايطالية .

٣ - تدريس اللغات الفرنسية والايطالية والعربية لغير الناطقين بها على مدى ربع قرن في مصر والكويت وفرنسا وايطاليا والسودان والسعودية .

٤ - تدريس وتدريب المعلمين المتخصصين في تدريس اللغات الحية لغير أهلها في كل من مصر والكويت وايطاليا والسعودية .

٥ - حضور عدة دورات تدريبية في تدريس اللغات لغير أهلها في عدد من المعاهد المتخصصة في فرنسا .

٦ - الاشتراك في أعداد سلسلة من الكتب المتخصصة في تعليم اللغة العربية والعلوم الاسلامية بإشراف جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

٧ - أعداد وتنفيذ برنامج اذاعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تم بثه من اذاعة الرياض للمرة الثالثة .

٨ - الاشتراك في عدد من الندوات والمؤتمرات العلمية حول تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها في كل من القاهرة وباريس ونابولي وباليرمو والبندقية .

٩ - الاطلاع على عدد من المراجع المتخصصة بمختلف اللغات منها :

## ( أ ) بعض المراجع باللغة العربية

- ١ — أيوب ( عبد الرحمن ) ، اللغة والتطور ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية ١٩٦٩ م .
- ٢ — بوكرتا ( جرى ) ، التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق ، ترجمة فخر الدين القلا ومصباح الحاج عيسى ، دار القلم الكويت ، ١٩٧٧ م .
- ٣ — السجل العلمى للندوة العالمية الأولى تعليم العربية لغير الناطقين بها ج : ٢ ، جامعة الرياض ، ١٩٨٠ م .
- ٤ — السعران ( محمود ) ، اللغة والمجتمع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٣ م .
- ٥ — العربى ( عبد المجيد ) ، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق ، بيروت ، ١٩٨٠ م .
- ٦ — عيسى ( بن حنفى ) ، محاضرات فى علم النفس اللغوى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ١٩٧١ م .
- ٧ — قورة ( حسين ) ، تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، دار المعارف بمصر ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ م .
- ٨ — منصور ( عبد المجيد ) ، علم اللغة النفسى ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٢ هـ .
- ٩ — وافي ( على عبد الواحد ) ، اللغة والمجتمع ، عيسى البسابى الحلبي ، القاهرة ، ١٩٥١ م .

## (ب) أهم المراجع باللغات الأخرى

- Apprentissage du français langue étrangère, in (langue française). Décembre 1970, Larouss, Paris, 1970.
- CHAIX P., et O'NEILL, CH, Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semiautonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes. Rapport de synthèse. Doc. UNESCO ED-78/WS/58; 1978.
- DALIN A., Vers L'autogestion des processus d'apprentissage Strasbourg, Conseil de l'Europe; CCC/EES (75) 9; 1975.
- Dieuzeide H., Les Machines à enseigner, l'éducation nationale, Paris, September, 1963.
- DIEUZEIDE H., " Technologie éducative II : L'école de demain , in L'éducation, No. 91, 1971.
- DOMINICE P., La formation continue des adultes dans le cadre d'un système d'éducation permanente.
- FAURE R., La Programmation linéaire appliquée, coll ( Que sais-je? ) No. 1776.
- Ferenczi, V., L'Apprentissage du langage à l'enfant sourd par les méthodes audio-visuels, Diddier; Paris, 1974.
- Gifard D. Une classe de langue française aux débutants in 3 Le Français dans le monde ", No. 65, Hachette et Larousse, Juin, 1969.
- Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, sous la direction d'André Reboullet, Hachette, Paris 1978.

- Guberina, P. La méthode audio-visuelle—structuro—globale, R. P. A., L, 1965.
- Guberina, P. " La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle ", Le français dans le monde, 103, 1974.
- Holec, H. Autonomie et Apprentissage des langues étrangères, Hatier, Paris, 1979.
- Initiation, à l'expression écrite; CREDIF, Didier, Paris, 1972.
- Montmoulin (de) M. l'Enseignement programmé, Presses Universitaires de France, Paris, 1972.
- OSKARSSON, M., Méthodes d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977.
- Passel, E., l'enseignement des langues aux adultes Nathan, Paris, Labor, Bruxelles, 1974.
- Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I, sous la direction de Henri BESSE, CREDIF, Didier, Paris, 1975.
- RECANATI, F. La transparence et l'énonciation pour introduire la programmation, Paris, Seuil, 1979.
- Renard, R. Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Paris, 1974.
- Renard, R. La Méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues, Dider, Paris, 1976.
- Renard, R., Une problématique de L'apprentissage de la parole, Didier, Paris, 1976.
- RICHTERICH, R, et CHANCEREL, J-L L'indentification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977.
- Saussure de, F. Cours de linguistique générale, Paris, Payot., 1965.
- SCHEFFKNECHT, J. J., Le métier de formateur, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1975.
- SCHWARTZ, B, Education permanente, Rapport final, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77).
- Sorez, H. Prendre la parole, Coll, Profil Formation, Hatier, Paris, 1976.

الفهرس



|  |    |
|--|----|
| مقدمة : هذا الكتاب                                       | ٣  |
| مدخل : حول تطور تدريس اللغات النحوية في العصر الحديث     | ٥  |
| تمهيد : الفروق الرئيسية في تعليم اللغات للصغار والراشدين | ١٢ |

## الباب الأول : طرق التدريس

### الطرق التقليدية في تدريس اللغات

|                          |    |
|--------------------------|----|
| ١ - طريقة النحو والترجمة | ٣٩ |
| ٢ - الطريقة المباشرة     | ٥٠ |
| ٣ - طريقة القراءة        | ٥٥ |
| ٤ - طريقة حل الرموز      | ٥٧ |

## الباب الثاني : طرق التدريس الحديثة

### تجربة الجيش الأمريكي والتحديثات التي أثارها

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| (أ) التجربة الأمريكية                 | ٦١ |
| (ب) الاستفادة من التجربة الأمريكية    | ٧٤ |
| ١ - مشروع حلف شمال الأطلسي            | ٧٤ |
| ٢ - مشروع مدرسة المدفعية البلجيكية    | ٧٧ |
| ٣ - رد فعل الجامعات وتجربة جامعة زغرب | ٧٨ |
| ٤ - المدخل السمعي الشفوي              | ٨٠ |

### الباب الثالث

#### الطرق السمعية البصرية

##### الفصل الأول - الطرق السمعية البصرية :

|   |   |     |
|---|---|-----|
| ١ | — مقدمة حول الطرق السمعية البصرية       | ٨٧  |
| ٢ | — الطرق التحليلية                       | ٩٠  |
| ٣ | — الطرق الاندماجية                      | ٩٧  |
| ٤ | — حول اختيار أسلوب سير الدرس            | ١٠٥ |
| ٥ | — من أجل إلى استثمار النصوص الحوارية    | ١٠٨ |
| ٦ | — الاستثمار المعتمد على الصور           | ١٢٣ |
| ٧ | — تنشيط القواعد في مرحلة الاستثمار      | ١٢٥ |
| ٨ | — الانتقال من تعليم القواعد إلى الاتصال | ١٤٢ |
| ٩ | — الاتصالية في مرحلة الاستثمار          | ١٥٢ |

##### الفصل الثاني - الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية

|   |                                |     |
|---|--------------------------------|-----|
| ١ | — تهيئة الطريقة ومفهومها للغات | ١٧١ |
| ٢ | — الوسائل الفنية               | ١٧٣ |
| ٣ | — الدرس الصغر                  | ١٧٥ |
| ٤ | — خطوات الطريقة                | ١٧٦ |
| ٥ | — القواعد                      | ١٨٠ |
| ٦ | — الأصوات                      | ١٨٢ |
| ٧ | — الكتابة                      | ١٨٢ |

|    |                                |     |     |     |     |     |     |     |
|----|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ٨  | — مرحلة النصوص المتخصصة        | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٨٥ |
| ٩  | — دراسة اللغة الأدبية          | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٨٦ |
| ١٠ | — صعوبات في التطبيق            | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٨٧ |
| ١١ | — انتقادات الطريقة والرد عليها | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٨٩ |

### الفصل الثالث — الصوت والصورة في تعليم اللغات الحية :

|     |  |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ١٩٥ | — أسس الطرق السمعية البصرية وأهدافها             | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٩٥ |
| ١٩٦ | — وظيفة الصوت                                    | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٩٦ |
| ١٩٧ | — وظائف الصورة من خلال علاقتها بالكلمة           | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٩٧ |
| ٢٠٤ | — حول تعدد الطرق السمعية البصرية                 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٤ |
| ٢٠٥ | — حول تعدد الاستعمالات التعليمية لوظائف الصورة   | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٥ |
| ٢٠٧ | — اختلاف الطرف السمعية البصرية باختلاف المستويات | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٧ |
| ٢٠٧ | — الوسائل السمعية البصرية                        | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٧ |
| ٢٠٧ | — المعبورة الوبرية                               | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٧ |
| ٢٠٨ | — المسجل الصوتي                                  | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٨ |
| ٢٠٩ | — مختبر اللغة                                    | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢٠٩ |
| ٢١١ | — السيثما  | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢١١ |
| ٢١٢ | — الوثيقة الصوتية في درس اللغة ودرس الحضارة      | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢١٢ |
| ٢١٤ | — حول اختيار المعينات السمعية البصرية            | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢١٤ |

## الباب الرابع المهارات اللغوية

|     |  |
|-----|--|
| ٢٢٣ | الفصل الأول — مهارة الاستماع وأهدافها            |
| ٢٢٥ | ١ — الاستماع للتريد                              |
| ٢٤٩ | الفصل الرابع — مهارة الكتابة أو التعبير التحريري |
| ٢٢٩ | ٢ — الاستماع للاستيعاب                           |
| ٢٣٠ | الفصل الثاني — مهارة القراءة                     |
| ٢٣٢ | ١ — طريقة تعلم القراءة                           |
| ٢٣٣ | ٢ — اختيار مادة القراءة                          |
| ٢٣٥ | الفصل الثالث — مهارة النطق والتعبير الشفوي       |
| ٢٣٦ | ١ — تعليم النطق                                  |
| ٢٣٨ | ٢ — تقويم النطق                                  |
| ٢٣٨ | ٣ — الاستقبال والغريال ( الفلتر ) السمعى         |
| ٢٤٠ | ٤ — تأخير الكتابة                                |
| ٢٤١ | ٥ — تأخير القراءة                                |
| ٢٤١ | ٦ — التنغيم والايقاع                             |
| ٢٤٢ | ٧ — تقويم نطق بعض الأصوات                        |
| ٢٤٩ | الفصل الرابع — مهارة الكتابة أو التعبير التحريري |

## الباب الخامس تطبيقات عملية

|     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| ٢٥٧ | مدخل : الدرس الصفري             |
| ٢٦١ | الفصل الأول : درس اللغة العربية |

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| ٢٨١ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل الثاني : تدريس المفردات  |
| ٢٨٩ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل الثالث : تدريس القواعد   |
| ٣٠١ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل الرابع : درس المحادثة  |
| ٣١٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل الخامس : تدريس القيم والحقائق الاسلامية من خلال تعليم العربية  |
| ٣٢٩ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل السادس : تدريس الحضارة العربية الاسلامية للراشدين من غير العرب |
| ٣٤٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل السابع : حول تدريس الأدب العربي لغير العرب                     |
| ٣٥٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفصل الثامن : البدايات الأولى لدراسة الشعر العربي لغير العرب        |

## الباب السادس البرمجة وتعليم اللغات الحية

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |                         |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------|
| ٢٧٠ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١- نشأة التعليم المبرمج |
| ٢٧٢ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٢- أسس التعليم المبرمج  |
| ٢٧٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٣- ماهية البرمجة        |
| ٢٧٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٤- مزايا البرمجة        |
| ٢٧٤ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٥- خطوات البرمجة        |
| ٢٧٤ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٦- الدراسات المبدئية    |
| ٢٧٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٧- بناء المادة          |
| ٢٧٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٨- أنواع الأطر          |
| ٢٧٩ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ٩- أنواع البرامج        |
| ٢٧٩ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٠- مثال لبرنامج طولى   |
| ٢٨١ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١١- مثال لبرنامج متشعب  |
| ٢٨٤ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ١٢- تحرير البرنامج      |

|     |     |     |     |     |     |     |     |                               |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------------|
| ٢٨٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | عرض المادة المبرمجة           |
| ٢٨٨ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | مزايا التعليم المبرمج         |
| ٢٩٠ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | التعليم المبرمج وتعليم اللغات |
| ٢٩١ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | الفرق بين البرمجة والذاتية    |

## الباب السابع التعليم ذاتيا

|     |     |     |     |     |     |     |     |   |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| ٣٩٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | <b>الفصل الأول : الذاتية - التعلم الموجه ذاتيا ومبدأ المشاركة</b>       |
| ٤٠٥ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | <b>الفصل الثاني : الذاتية والتعلم الموجه ذاتيا في مجال تعليم اللغات</b> |
| ٤٠٥ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - تحديد الأهداف   |
| ٤١٠ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - تحديد المحتويات والتقدم   |
| ٤١٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - اختيار الطرق والوسائل الفنية  |
| ٤١٥ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - التحكم في مسار التحصيل  |
| ٤١٦ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - تقويم التحصيل   |
| ٤٢٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | <b>الفصل الثالث : مستلزمات التعلم ذاتيا</b>                             |
| ٤٢٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - الدور الجديد للمتعلم  |
| ٤٢٦ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - الأهداف الجديدة للتعلم  |
| ٤٢٨ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - الأدوار الجديدة للمعلمين  |
| ٤٣٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | <b>الفصل الرابع : تطبيقات تجريبية للتعلم ذاتيا</b>                      |
| ٤٣٣ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - التجربة الانجليزية  |
| ٤٣٦ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - تجربة المراكز الأوربية  |
| ٤٣٧ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - التجربة السويدية  |
| ٤٣٩ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - التجربة الفرنسية  |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - أسس وضع الكتاب  |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - بعض المراجع العربية   |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - بعض المراجع الأجنبية  |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - تصويب الأخطاء   |

## تمصوب الأخطاء

| الصواب                 | الخطأ               | السطر | الصفحة | مسلسل |
|------------------------|---------------------|-------|--------|-------|
| De Saussure            | Soussure            | ٢     | ٩      | ١     |
| Roberts                | Roberrs             | ٢٣    | ٣١     | ٢     |
| Mecanisme              | Mecamlimes          | ٢٣    | ٣١     | ٢     |
| cérébraux              | Ceééhraux           | ٢٣    | ٣١     | ٤     |
| Leonard                | Leonud              | ١٧    | ٦٥     | ٥     |
| Bloomfield             | Bloumfield          | ١٧    | ٦٥     | ٦     |
| Petar Guberina         | Petrqulerina        | ١٨    | ٧٨     | ٧     |
| Saint — Cloud          | Saint — Claud       | ١٨    | ٧٨     | ٨     |
| Images                 | Jmages              | ١٨    | ٧٨     | ٩     |
| Ich                    | Ych                 | ٢٢    | ٧٩     | ١٠    |
| Verlée                 | Evrbee              | ٢٣    | ٧٩     | ١١    |
| Lefèvre                | Lefeure             | ٢٣    | ٧٩     | ١٢    |
| صورة شخص يجلس الى مكتب |                     | ١٩    | ١٠٠    | ١٣    |
| L'automomie            | L'autonomie         | ١٩    | ١١٨    | ١٤    |
| Verbale                | Verloale            | ١٩    | ١١٨    | ١٥    |
| Linguistique           | Linglustique        | ٢٤    | ١٤٤    | ١٦    |
| A. Martinet            | A. Uartinet         | ٢٥    | ١٤٤    | ١٧    |
| Dénoel                 | Denoèl              | ٢٥    | ١٤٤    | ١٨    |
| Monostructuralistes    | Nonostructuraliotes | ١١    | ١٤٧    | ١٩    |
| Petar Guberina         | Peter Cuberina      | ٢     | ١٩١    | ٢٠    |
| S. G. A. V             | S. C. A. V          | ٤     | ١٩١    | ٢١    |
| Paul Rivenc            | Paul Riv            | ٥     | ١٩١    | ٢٢    |
| Images                 | Ihaces              | ٦     | ١٩١    | ٢٣    |
| Intonation             | Ints Nation         | ١٠    | ١٩١    | ٢٤    |
| Le Monde               | Le Honde            | ١٣    | ١٩١    | ٢٥    |
| Leçon                  | Leson               | ٢٣    | ١٩١    | ٢٦    |

| الصواب                                | الخطأ            | السطر | الصفحة | مسلسل |
|---------------------------------------|------------------|-------|--------|-------|
| S. G. A. V                            | S. C. A. V       | ٢٣    | ١٩١    | ٢٧    |
| Mons                                  | Hors             | ٢٥    | ١٩١    | ٢٨    |
| والله ولي التوفيق تنقل الى آخر الكتاب |                  | ٨     | ٢١٧    | ٢٩    |
| Faux Débutants                        | Faux Débutante   | ١٢    | ٣٤٣    | ٣٠    |
| Normative                             | Narmatine        | ١٤    | ٢٩٠    | ٣١    |
| François Debyser                      | Franfois Debyoer | ٢٣    | ٣٣٣    | ٣٢    |
| Le Français                           | Le Fransais      | ٢٤    | ٣٢٣    | ٣٣    |
| Dans                                  | Dan              | ٢٤    | ٣٢٣    | ٣٤    |
| Lado                                  | Lade             | ٢٤    | ٣٤١    | ٣٥    |
| Acruss                                | A Cruss          | ٢٤    | ٣٤١    | ٣٦    |
| Ann                                   | An               | ٢٤    | ٣٤١    | ٣٧    |
| تنقل الى آخر الكتاب                   | الحمد لله        | ٢٣    | ٤٤٤    | ٣٨    |
| بالذاتية                              | تالذاتية         | ٤     | ٤٤٧    | ٣٩    |
| Permanente                            | Permanents       | ٢٤    | ٤٤٧    | ٤٠    |

رقم الايداع بدار الكتب القومية

٨٧/٤٨٩٥

الترقيم الدولى

٧ — ٠٢٧٦ — ١٠ — ٩٧٧

شركة دار الاتساع للطباعة  
١٤ شارع عبد الحميد — جنينة قاميشن  
السيدة زينب — القاهرة  
ت : ٣٦٣٠٤٦٩



تطلب جميع منشوراتنا من  
مؤسسة

## دار الكتاب الحديث

للطببع والنشر والتوزيع

الكويت شارع فهد السالم عمارة السوق الكبير

بجوار المخازن الكبرى محل رقم ٢٥٠ أرضى

ت : ٤٣٦٧٦٥ ص ٠ ب ٢٢٧٥٤